

Sini Paasila

**HALKOKARIN KUUDES LUOKKALAISTEN ÄIDINKIELENOPETUKSEN
DRAAMAOPETUSSUUNNITELMA**

Opinnäytetyö

KESKI-POHJANMAAN AMMATTIKORKEAKOULU

Esittävän taiteen koulutusohjelma

Kevät 2012



TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ

Yksikkö Hyvinvoinnin ja kulttuurin yksikkö	Aika huhtikuu 2012	Tekijä/tekijät Sini Paasila
Koulutusohjelma Esittävä taide		
Työn nimi Halkokarin kuudesluokkalaisten äidinkielenopetuksen draamaopetussuunnitelma		
Työn ohjaaja Kirsi Karvonen		Sivumäärä 29 + 2 liitettä
Työelämäohjaaja Arto Lauri		
<p>Opinnäytetyö käsittelee Halkokarin kuudesluokkalaisten äidinkielenopetukseen suunniteltua draamaopetussuunnitelmaa. Opinnäytetyö on hankkeistettu. Työ tarkastelee draamakasvatuksen monimuotoisuutta ja sen mahdollisuuksia perusopetuksessa. Halkokarin koululla pidetyt draamatunnit antoivat materiaalia lopullisen opetussuunnitelman luomiseen.</p> <p>Opinnäytetyö sisältää äidinkielenopetuksen alle suunnitellun draamaopetussuunnitelman tavoitteineen ja harjoitteineen.</p>		
Asiasanat draamakasvatus, kuudesluokkalaiset, opetussuunnitelma, äidinkielenopetus		

ABSTRACT

CENTRAL OSTROBOTHNIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES	Date April 2012	Author Sini Paasila
Degree programme Performing arts		
Name of thesis Developing a drama education program for Finnish language studies for 6th grade students at Halkokari's elementary school		
Instructor Kirsi Karvonen		Pages 29 + 2 appendices
Supervisor Arto Lauri		
<p>This thesis is about developing a drama education program for Finnish language studies for 6th grade students at Halkokari's elementary school. This work was part of a practical project with the school. The thesis explores the diversity of drama education and its opportunities within basic elementary education. The drama lessons held at Halkokari's elementary school provided material for the conclusive education programme.</p> <p>This thesis consists of a drama education programme for Finnish language studies including its aims and objectives as well as practical exercises.</p>		
Key words drama education, education programme, Finnish language studies, 6 th graders		

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 DRAAMA OPPIAINEENA	3
2.1 Draamakasvatus Suomessa	3
2.2 Draamakasvatuksen pedagogiset mallit	6
2.3 Draamakasvatuksen arvot ja etiikka	9
3 DRAAMATYÖPAJAT HALKOKARIN KOULULLA	11
3.1 Aiheen valinta ja alku valmistelut	11
3.2 Kohti käytännön osuutta	12
3.2.1 Poimintoja työpajoista	14
3.2.2 Itsenäisyyspäiväjuhlan esitys	18
3.3 Draamaopetussuunnitelman kokoaminen	20
4 POHDINTAA	23
4.1 Oman työskentelyni reflektointia	23
4.2 Oppilaiden palaute	25
4.3 Johtopäätöksiä	25
4.4 Lopuksi	26
LÄHTEET	28
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Syksyllä 2010 sain ehdotuksen koulultani opinnäytetyöhöni. Kokkolan Halkokarin koululta oli pyydetty, että joku meidän koulumme opiskelijoista suunnittelisi draamaopetussuunnitelman osaksi heidän äidinkielenopetustaan. Opinnäytetyöni on siis hankkeistettu. Tartuin tilaisuuteen välittömästi. Aihe on mielestäni kiinnostava ja ennen kaikkea tärkeä ja ajankohtainen; draaman lisäämisestä peruskoulujen opetussuunnitelmaan itsenäisenä oppiaineena on käyty valtakunnallisesti tiukkaa keskustelua. Vuonna 2009 ryhmä teatterin ja teatteri- ja draamankasvatuksen ammattilaisia kirjoitti julkilausuman teatterintaiteen lisäämisestä perusopetukseen. Asia eteni aina tuntijakotyöryhmän tuntijakoehdotukseen saakka ja asiaa käsiteltiin eduskunnassa asti. Toistaiseksi teatteritaide ei ole vielä itsenäisenä oppiaineena perusopetuksessa. Koen tärkeäksi, että saan opinnäytetyölläni ajaa näin tärkeää asiaa eteenpäin Kokkolan alueella.

Tavoitteenani oli suunnitella äidinkielen tunneille toimiva draamapaketti, jota luokanopettajien on mahdollista käyttää opetuksessaan. Toivon draaman rikastuttavan oppilaiden koulunkäyntiä ja herättävän kiinnostusta taiteenlajia kohtaan sekä samalla kehittävän heidän sosiaalisia taitojaan. Toivon ja uskon, että Halkokarin esimerkin kautta myös muut koulut alkavat kiinnostua draamaopetuksen lisäämisestä opetussuunnitelmiinsa.

Opetussuunnitelmani on tehty kuudesluokkalaisten äidinkielenopetukseen ja erityisesti sen teatteri-ilmaisun kasvatukseen, joka on yksi tavoite kuudesluokkalaisten äidinkielenopetuksessa. Tunnit olen suunnitellut kahteen neljän viikon mittaiseen periodiin, yksi syksyille ja yksi keväälle. Jokaisella viikolla on kaksi kaksoistuntia. Syksyn periodiin olen varannut erillisen ajan ryhmä- ja vuorovaikutus tunneille, jossa opetuksen paino on sosiaalisessa oppimisessä. Myöhemmin syksyllä opetukseen lisätään kehollinen ilmaisu. Keväällä opetukseen kuuluu kohtauksiin tutustuminen, niiden tekeminen ja esittäminen. Opetussuunnitelma löytyy harjoitteineen ja tavoitteineen liitteistä.

Opinnäytetyössäni kerron käytännön osuudestani, jonka tein Halkokarin koululla syksyllä 2011. Käytännön osuudessani vedin kuudes- ja viidesluokkalaisille teatteripajoja, jotka toimivat lähtökotina, kun aloin opetussuunnitelmaa laatia. Raportoin yhteistyön aloittamisesta, työpajoista ja yhden kuudesluokan itsenäisyyspäiväjuhlan esityksen toteuttamisesta. Raportoinnin lisäksi avaan työssäni draamakasvatuksen pedagogisia malleja, etiikkaa ja arvoja sekä nykyistä tilannetta Suomessa. Kerron myös tekstissäni, miten lähdin opetussuunnitelmaa laatimaan.

2 DRAAMA OPPIAINEENA

2.1 Draamakasvatus Suomessa

Suomessa draamakasvatus on vielä suhteellisen uusi käsite. Aikaisemmin on puhuttu ilmaisutaidosta teatterikasvatuksen yhteydessä, mutta se toimi ennemminkin puhe- ja lausuntaoppina. Myös koulujen juhlanäytelmät toimivat yhdenlaisena teatterikasvatuksena. Vasta 1970-luvulla draamakasvatus rantautui Suomeen Iso-Britanniasta ja samalla siellä käytetyt termit alkoivat vaikuttaa täälläkin. Kehitys ei ollut kuitenkaan nopeaa ja nousujohteista. Hannu Heikkinen kirjoittaa, että osasyynä suomalaisen draamakasvatuksen epämääräisyyteen ja hitaaseen kehitykseen, on ollut termien vaihtelevuus ja kokonaisuuden hahmottamisen haastavuus (Heikkinen 2004, 26.) Koen, että tästä johtuu vieläkin osittain vallitseva tietämättömyys siitä, mitä draamakasvatus oikeastaan on. Draamakasvatus termiä ei ole helppo määritellä lyhyesti ja selkeästi. Se kattaa hyvin laajan kirjon erilaisia draamatoimintoja. Siitä on tehty myös useita eri tulkintoja alan ammattilaisten toimesta, joten ristiriitaisuuksilta ei välttyä. Hannu Heikkinen määrittelee draamakasvatuksen hyvin kirjassaan ”Draamakasvatus – opetusta, taidetta tutkimista!” (2005):

Draamakasvatus on oivalluksia ja kokemuksia tuottava, luova, esimerkiksi yhden lukuvuoden mittainen ryhmäprosessi, joka sisältää erilaisia projekteja osallistavan, esittävän ja soveltavan draamakasvatuksen genreissä. (Heikkinen 2005, 24.)

Draamakasvatuksen lisäämisestä opetussuunnitelmaan omana itsenäisenä oppiaineena on ollut paljon keskustelua valtakunnallisella tasolla. Vuonna 2009 ryhmä teatterin ja teatteri- ja draamakasvatuksen ammattilaisia kirjoittivat julkilausuman ”Teatteritaide oppiaineeksi perusopetukseen!” Asia vietiin opetushallituksen tuntijakoryhmälle, joka lisäsi draaman itsenäisenä oppiaineena tuntijakoehdotukseen. Vuonna 2010 silloinen opetusministeri Henna Virkkunen toi tuntijakoehdotuksen hallitukselle käsiteltäväksi, mutta ehdotus ei mennyt läpi. Haastattelin sähköpostin välityksellä Annemari Untamalaa, joka oli mukana työryhmässä, joka kirjoitti julkilausuman teatteriopetuksen lisäämisestä

perusopetukseen. Kysyin häneltä, mihin hanke oikein kaatui. Hänen mukaansa he tekivät kaikkensa aina loppumetreille asti, mutta Keskusta kaatoi hankkeen, se ei kannattanut ehdotusta. Puolueen mukaan suureen tuntijakouudistukseen ei ollut varoja (Untamala, haastattelu, 25.1.2012 & 5.4.2012). Taistelu jatkuu yhä, sillä maaliskuussa 2012 on lähetetty useita vetoomuksia draamakasvatuksen asettamisesta perusopetukseen.

Ehdotus sai myös paljon kritiikkiä; draamakasvatus itsenäisenä oppiaineena koettiin turhaksi. Se palvelisi paremmin opetusmenetelmänä tai jonkin muun kuten äidinkielen alaisena. Keskusta ehdottikin pieniä muutoksia tuntijakoon, kuten joidenkin aineiden tuntimäärien siirtämistä/vaihtamista nykyisessä tuntijaossa, mutta tähän Virkkunen ja hänen asiantuntijaryhmänsä eivät suostuneet (Untamala, haastattelu, 25.1.2012 & 5.4.2012.) Ymmärrän Virkkusen ehdottomuuden Keskustan ehdotukseen; kaikki tai ei mitään, silloin asiassa edetään oikeasti ja onhan asiasta taisteltu jo kauan. Silti ihmettelen, ettei ehdotukseen tartuttu. Mielestäni jo se olisi vienyt asiaa eteenpäin, jos draama olisi saanut edes jonkinlaista jalan sijaa nykyisessä perusopetuksessa. Uskon, että silloin sen tärkeys, monipuolisuus ja hyödyllisyys olisi tullut esille konkreettisemmin sekä tieto draamakasvatuksen tavoitteista, toimintamalleista, rakenteesta. Luulen, että tällöin sen sijoittamista itsenäiseksi oppiaineeksi perusopetukseen olisi harkittu aivan uudella tavalla.

Draamakasvatuksessa opitaan nimensä mukaisesti draamaa ja teatteria. Opetuksessa tutustutaan teatteriin taiteenlajina, roolityöskentelyyn, esiintymiseen, lavalla olemiseen, kohtauksen muodostamiseen tekstilähtöisesti sekä omien ideoiden pohjalta. Näiden avulla opitaan teatterinkieli, opitaan toimimaan luovasti ja ajattelemaan toimien (Heikkinen 2005, 27.) Edellä mainittujen asioiden yhteydessä oppilaat oppivat myös itsestään, toisistaan, maailmasta ja muista draaman sisällä tapahtuvista ilmiöistä. Draamakasvatuksessa opitaan siis kahta asiaa yhtä aikaa. Pamela Bowell ja Brian S. Heap havainnollistavat tätä teoriaa kahdella säikeellä, jotka kietoutuvat spiraalimaisesti toisiinsa.

Draama tarjoaa lapselle kaksi säiettä mahdollisuuteen oppia. Ne ovat kumpikin jatkuvasti läsnä – draaman luonteesta oppiminen ja

draaman kautta muista asioista oppiminen. (Bowell & Heap, 2005, 13.)

Se kumpi säikeistä painottuu riippuu opettajasta ja opittavasta aiheesta. Silti molemmat säikeet ovat koko ajan olemassa (Bowell & Heap, 2005, 13.) Esimerkiksi yhdellä tunnilla draaman avulla voidaan käsitellä koulukiusaamista ja siitä aiheutuva ongelmia. Tällöin paino on enempi säikeessä, jossa draaman kautta opitaan ympärillä olevasta maailmasta, itsestään ja näiden välisestä suhteesta. Samalla kuitenkin aiheen pohjalta tehtyjen erilaisten esimerkkikohtausten kautta, oppilas hioo esiintymistaitojaan eli oppii draaman luonteesta.

Draamakasvatus on siis sosiaalista oppimista yhdessä teatteriopetuksen kanssa. Näitä kahta on lähes mahdotonta erottaa toisistaan. Draamakasvatuksessa voidaan kuitenkin sosiaalinen oppiminen rajata yhdeksi omaksi aihealueeksi, jolloin tuntien sisältö painottuu selkeästi ryhmä- ja vuorovaikutustaitoihin. Näillä tunneilla tavoitteena on kehittää ryhmädynamiikkaa ja sosiaalisia taitoja. Sen sijaan teatteriopetuksesta ei sosiaalista oppimista voida erottaa, koska teatteri on sosiaalinen ja vuorovaikutteinen taidemuoto, joka synnyttää kokemuksia. Nämä tekevät mahdolliseksi kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen ajattelukykyyn (Bowell & Heap, 2005, 13.)

Tämän takia draamakasvatuksen lisääminen perusopetukseen on tärkeää. Siinä opitaan teatterista kaikissa sen genreissä. Niitä ei opeteta muissa aineissa, ainakaan tarpeeksi monipuolisesti ja pitkäjänteisesti. Sen lisäksi se valmistelee oppilasta tätä maailmaa ja tulevaisuutta varten.

Draamakasvatus on tärkeää, koska se on yksi mahdollisuus kertoa omia tarinoita. Draaman avulla ja kautta voidaan tutkia todellisen elämän asioita ja harjoitella oman elämän subjektiksi. (Heikkinen, 2004, 24.)

Näiden tarinoiden avulla nuori oppii näkemään asioita useammasta eri näkökulmasta ja ymmärtämään eri asioiden syitä ja seurauksia. Tällöin oppilas oppii hyväksymään toiset sekä itsensä ja kasvaa näin ihmisenä.

Edellä mainittujen teatteriopetuksen ja sosiaalisen oppimisen lisäksi draamakasvatus tarjoaa työkaluja muihin oppiaineisiin. Se toimii siis myös opetusmenetelmänä. Se täydentää muita aineita opettamalla asioita toiminnan kautta. Esimerkiksi otan prosessidraaman, joka on rakennettavissa minkä tahansa aiheen ympärille. Nämä aiheet voidaan ottaa suoraan muista oppiaineista, kuten historiasta, uskonnosta tai biologiasta. Prosessidraamassa aiheen ympärille osallistujat tai tässä tapauksessa oppilaat rakentavat tarinaa, fiktiivisen maailman, jossa jokaisella on oma rooli, joka vaikuttaa tarinan kulkuun. On kuitenkin huomattava, että tärkeämpää on roolin suhtautuminen asioihin kuin hyvän roolityön tekeminen (Bewall & Heap, 2005, 16). Prosessidraamassa suurin osa tilanteista improvisoidaan, mutta siinä käytetään myös muitakin etukäteen suunniteltuja harjoitteita. Prosessidraamassa ei siis esitetä valmiiksi kirjoitettua näytelmää, vaan osallistujat kirjoittavat itse omaa draamansa aiheen ympärille. (Bowell & Heap, 2005, 16.) On huomattava, että käsiteltävän aiheen lisäksi opetukseen sisältyy draaman strategioiden oppiminen sekä sosiaalinen oppiminen. Voidaan siis todeta, että prosessidraamassa oppilas oppi kolmea asiaa kerralla.

Allan Owens ja Keith Barber kirjoittavat kirjassaan ”Draama toimii” (1997, 10): ”--riippumatta siitä kuinka lujasti yritämme, lapsia on vaikea saada lopettamaan leikkiminen.” Tämä puoltaa ajatusta siitä, miksi draamaprosessi on toimiva oppimismuoto lapsille. Draamaprosessi on yhdenlaista leikkimistä, joten sen avulla oppiminen on lapsille luontaista. Lapsen leikkiminen osoittaa sen, että se on aktiivinen tekijä, jolloin liika pulpetin äärellä istuminen saattaa passivoida oppimista ja herpaannuttaa keskittymistä.

2.2 Draamakasvatuksen pedagogiset mallit

Suurimassa osassa maamme kouluista opetus tapahtuu yhä siten, että opettaja opettaa ja oppilaat kuuntelevat. Dialogi opettajan ja oppilaan välillä sekä oppilaiden keskinäinen kommunikointi jäävät tällöin olemattomaksi. En väitä, että tällainen opetustapa on väärä tai huono, mutta draamakasvatuksessa tällainen muoto ei palvele opetusta parhaalla mahdollisella tavalla. Draamakasvatuksessa

painotetaan ryhmätyöskentelyä ja yhdessä oppimista. Tutkittavaa asiaa käsitellään käytännössä ja ratkaisuja etsitään pienryhmissä tai yhdessä koko luokan kanssa. Vaikka draamakasvatuksessa on oma teoriapohjansa, suurin osa työskentelystä tapahtuu käytännössä. Prosessi ei etene vain istumalla ja pohtimalla.

Draamakasvatuksessa ja yhteistoiminnallisessa oppimisessä (cooperative learning) tavoitteet ovat lähes samat. Niissä oppiminen on ryhmäkeskeistä ja -lähtöistä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppiminen organisoidaan siten, että oppija voi harjoitella yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä työskennellen. Samalla hän on valmis sitoutumaan työhön, yhteistyöhön ja oppimistuloksen saavuttamiseen. Oppijalla itsellä on vastuu omasta ja opiskelutovereidensa oppimisesta. Lisäksi hän oppii tietojen, taitojen ja ongelmaratkaisujen lomassa ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja. (Koppinen & Pollari, 1993, 8.) Draamakasvatuksen yksi tavoite on lisätä hyvää luokkahenkeä ja toisten hyväksymistä. Timo Saloviita kirjoittaa ryhmätyöstä seuraavasti:

Ryhmätyön käytön suurin hyöty on, että se kehittää luokan yhteisöllisyyttä ja lisää oppilaiden kiinnostusta toinen toisistaan. Kun oppilaat alkavat nähdä toisensa yhteistyökumppaneina eikä pelkästään kilpailijoina, luokan ilmapiiri paranee. (Saloviita 2000, 171.)

Yhteistoiminnallisella oppimisella nämä draamakasvatuksen tavoitteet ovat saavutettavissa. On mahdotonta erottaa näitä kahta toisistaan - jos jompaakumpaa toteuttaa, toteuttaa silloin toistakin.

Draamakasvatus hyödyntää myös tutkivan oppimisen metodia (inquiry-based learning). Tutkivassa oppimisessä tietoja ei omaksuta valmiina opettajalta tai oppikirjasta vaan oppija ohjaa oppimistaan asettamalla ongelmia, muodostamalla omia käsityksiään ja selityksiään sekä hakemalla tietoa itsenäisesti (Harju, 2008, 164). Tutkivassa oppimisessä aluksi luodaan konteksti ja asetetaan ongelmat, sen jälkeen niitä käsitellään oppilaiden jo valmiiden tietojen pohjalta. Sen jälkeen tietoja pohditaan ja arvioidaan kriittisesti ja aletaan etsiä uutta tietoa. Lopuksi prosessia käydään yhdessä läpi, kokemuksia ja tietoja jaetaan. (Collin, Korhonen, Penttinen & Vakiala, 2003.)

Samankaltainen rakenne on usein draamatunneillakin. Aluksi käsiteltävään aiheeseen johdatellaan jonkin leikin tai harjoitteen avulla, jonka tarkoituksena on myös virittää oppilaat aktiiviseen työskentelyyn. Sen jälkeen itse teemaan käydään käsiksi, asetetaan ongelmia ja kysymyksiä. Näistä keskustellaan ja pohditaan, mitä oppilaat asiasta tietävät ja miten he sen kokevat. Tästä työskentely voi jatkua pienryhmissä, jossa asiaa käsitellään yksityiskohtaisemmin tai jostain tietyistä näkökulmasta. Pienryhmä tekevät pohdintojensa pohjalta kohtauksen tai patsaskuvan tai –sarjan. Nämä esitetään koko luokalle ja niitä yhdessä puretaan ja muokataan. Lopuksi koko tunti päätetään jollakin harjoitteella. Tällaisen tutkivan oppimisen rakenteen lisäksi draamatunti voi rakentua jo aiemmin mainitsemieni tarinoiden ympärille esimerkiksi prosessidraaman avulla, jossa oppilaat itse vievät tarinaa eteenpäin improvisaation ja erilaisten harjoitteiden kautta. Tutkiva oppiminen pedagogisena metodina sopii draamakasvatukselle juuri siksi, koska yhtä ainoaa totuutta ei ole. Draamassa ei etsitä vastauksia ja ratkaisuja, ennemminkin syitä ja seurauksia. Niiden avulla kukin voi itse tehdä omat valintansa ja ratkaisunsa omassa elämässään.

Tutkivalla oppimisella on jossain kohdin samanlaiset lähtökohdat kuin kokemuksellisella oppimisella (experiential learning). Kummassakaan ei valmista tietoa ole, vaan sitä lähdetään etsimään omien tietojen ja kokemusten kautta. Kokemuksellisessa oppimisessa oppimista tarkastellaan prosessina, ei pelkästään sen lopputuloksesta käsin. Oppiminen nähdään jatkuvana, kokemukseen perustuvana prosessina ja ensisijaisesti tiedonluomisprosessina. Se on kokonaisvaltaisen eli holistisen maailman sopeutumisen prosessi (Lintunen, 1995, 110). Kokemuksellisessa oppimisessa aiheen käsitteleminen, tutkiminen ja siitä keskusteleminen korostuu ratkaisujen sijaan. Näin toimitaan myös draamakasvatuksessa. Oppilaat pääsevät itse omien kokemusten ja ajatustensa kautta pohtimaan käsiteltävää asiaa. He ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja koettavat löytää ongelmalle ratkaisua, ilman paineita siitä, ettei yhtä ainoaa vastausta löydy.

2.3 Draamakasvatuksen arvot ja etiikka

Marjo-Riitta Ventola kirjoittaa Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisussa ”Ainutlaatuisia unelmia – kuvaus osallistavan taiteen työpajaprosessista” (Ranta-Ylitalo, Nelson & Ventola (toim.) 2011, 10), ettei teatterialalla ole samalla tavalla eettisiä sääntöjä kuin esimerkiksi hoito- ja opettajantyössä. Tärkeää on ohjaajan oman eettisyyden tietoinen pohdinta.

Mielestäni draamakasvatuksessa pyöritään samojen lainalaisuuksien kanssa kuin missä tahansa kasvatuksessa. Mutta koska draamakasvatus on ihmisläheistä ja sosiaalista oppimista, jossa aiheet ovat joskus kipeitäkin, on mielestäni jotkin arvot ja eettiset säännöt nostettava erikseen esille.

Draamakasvatuksessa tärkeää on avoimuus ja hyväksyntä. On oltava ennakkoluuloton harjoitteita kohtaan ja rohkeasti kokeilla erilaisia tapoja työskennellä. Ennen kaikkea täytyy olla ennakkoluuloton oppilaita kohtaan. Draamatunneilla oppilailla on mahdollisuus sanoa se, mitä oikeasti ajattelevat kokevat tai tuntevat. Muiden, varsinkaan opettajien, ei tulisi niitä arvostella, vaan ottaa ne vastaan sellaisena kuin ne tulevat. Tietenkin tässäkin asiassa tulee olla tietyt rajat, eikä kaikkea, esimerkiksi toisen haukkumista luokassa, tule hyväksyä ja sivuttaa.

Keskustelun syntyessä opettajan tulee kiinnostua oppilaiden mielipiteistä ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Samalla oppilas kokee tulleen kuulluksi ja sen, että hänen mielipiteillään on merkitystä. Tätä kautta luodaan oppilaan ja opettajan välille luottamusta ja välittömyyttä. Nämä kaksi mahdollistavat vapaan ja avoimen keskustelun, jossa jokainen uskaltaa osallistua ja tuoda omat mielipiteensä esille. Näin useat eri näkökulmat nousevat tarkasteltaviksi ja keskustelu syvenyy.

Kohtaaminen on tärkeä aihe kasvatuksessa. Hyvä opettaja kohtaa oppilaansa aina ihmisenä (Wihersaari 2010). Kun opettaja huomio oppilaan yksilöllisyyden ja kohtaa hänet aitona kokonaisuutena, tukee se oppilaan itsetuntoa (Rautiainen, 2005, 23). Draamakasvatuksessa kohtaaminen on erityisen tärkeässä asemassa, koska tilanteet ja tunnelmat voivat vaihdella nopeastikin ja oppilaat reagoivat

siihen yllättävilläkin tavoilla. Silloinkin opettajan tulisi kohdata heidät sellaisena kuin he ovat ja ymmärtää heidän reaktionsa sekä nähdä tapahtumat heidän näkökulmistaan. Voidaan siis sanoa, että opettaja on yhtäläillä oppimassa. Vaikka opettaja olisi vetämässä samaa prosessidraamaa tai työpajaa uudelleen ja uudelleen, saa se osallistujien vaihtuessa uutta väriä. Draamakasvatus pysyy siis aina uutena ja tuoreena opettajallekin.

Draamakasvatuksessa yhdenlaisena mottona toimii ”Moka on lahja!”. Epäonnistuminen, mokailu ei haittaa eikä sen tulisi olla este myöhemmälle työskentelylle. Mokailun kautta ilmenee uusia asioita, joista kaikki voivat oppia jotain uutta. Ensimmäisellä kerralla eikä toisellakaan tarvitse onnistua. Draama on toistoa, jossa pitkäjänteinen harjoittelu tuottaa tulosta. Oppilaille tulee antaa vapaus toimia kuten haluavat, vaikka se ei välttämättä onnistukaan. Kannustava ilmapiiri sallii kokeilut ja epäonnistumisen (Heikkinen, 2004, 181).

Draamakasvatuksessa toiminnan tulisi olla vapaaehtoista. Jotkut harjoitteet saattavat herättää ahdistavia tai pelottavia tunteita, jolloin poisjäämisen mahdollisuus on hyvä olla. Draamakasvatuksen ei pidä pakottaa vaan houkutella osallistumaan. On mahdollista, että jos oppilas ei ole osallistunut johonkin harjoitteeseen, voi hän siihen joskus myöhemmin osallistua, kun on ensin saanut katsoa, kun muut tekevät ja näin kerännyt rohkeutta.

Lopuksi on muistettava, että draamatyöskentely on aktiivista toimintaa, joten ylimääräiseen liikkumiseen, hyppimiseen, konttaamiseen, jutusteluun, nauramiseen ja muuhun vastaavaan on varauduttava ja se on hyväksyttävä. Oppilaiden luontaisille reaktioille ja mielipiteiden ilmaisuille tulee antaa oma aikansa ja tilansa. Tällaisissa tilanteissa he ovat aidoimmillaan. Jos nämä reaktiot hyväksytään siinä hetkessä, on oppilailla helpompi jatkossakin työskennellä rentoutuneesti ja omana itsenään. Tällekin on kuitenkin asetettava jonkinlaiset rajat. Rajat mahdollistavat turvallisuuden, jolloin vahingoilta välttyään eikä tunnin tavoite huku toiminnan alle.

3 DRAAMATYÖPAJAT HALKOKARIN KOULULLA

3.1 Aiheen valinta ja alku valmistelut

Syksyllä 2010 kun olin aloittamassa kolmatta vuottani teatteri-ilmaisun ohjaaja opinnoissani, minulle tarjottiin mahdollisuutta tehdä opinnäytetyö yhteistyössä Halkokarin koulun kanssa. Koululta oli tullut ehdotus, että joku ammattikorkeakoulustamme kehittäisi draaman osaksi heidän äidinkielenopetustaan. Opintoni olivat hyvällä mallilla, joten päätin ottaa haasteen vastaan. Halkokarin koulu oli jo minulle jonkin verran entuudestaan tuttu, olin pitänyt siellä teatteripajaa toisena opiskeluvuotenani. Olen kotoisin Keski-Pohjanmaalta, joten myös työllistymiseni kannalta työn vastaanottaminen oli järkevää.

Draamakasvatus on mielestäni kiinnostava, haastava ja ennen kaikkea ajankohtainen aihe. En ollut ennen esittävän taiteen koulutukseen päästyäni kuullutkaan draamakasvatuksesta ja nyt ihmettelen, miten tällainen oppiaine ja opetusmenetelmä on lähes täysin jätetty käyttämättä. Draaman kaikessa hienoudessa parasta on se, kuinka sen tekemiseen voi osallistua kuka tahansa. Aikaisempaa kokemusta ei vaadita, koska se ei ole tekniikkaan painottuva taidemuoto, kuten esimerkiksi musiikki.

Valitsin kohderyhmäkseni kuudesluokkalaiset, koska koen heidän elävän elämässään taitosvaihetta. Lapsuus on jäämässä vähitellen taakse ja kypsyys, vastuunkantaminen ja itsenäistyminen hämmöttävät edessä. Heille draamakasvatuksesta olisi mielestäni paljon hyötyä.

Vaikka aihe tuntui kiinnostavalta, kuulosti se myös laajalta ja isotöiseltä. Draamaopetuksen suunnitteleminen osaksi äidinkielenopetusta ei ole mikään helppo työ, varsinkaan kun tämän tapaisen työn tekeminen oli minulle täysin uutta. Jännitystä ja paineita prosessiin lisää toi myös työskenteleminen yksin. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun jouduin tai pääsin työskentelemään itsenäisesti aina suunnittelemisesta raportointiin. Aluksi tuntui oudolta ja pelottavalta, että jouduin

yksin miettimään, mitä tulisin nuorten kanssa tekemään. En voinut vaihtaa ajatuksia työparin kanssa, eikä ollut ketään, joka auttaisi ongelmien ilmetessä tai potkisi eteenpäin, kun laiskuus yllättäisi. Käänsin pelkoni kuitenkin haasteeksi ja ajattelin asioiden positiivisia puolia. Nyt olisi hyvä hetkiä oppia työskentelemään itsenäisesti, koska tulevaisuudessa työni tulisi todennäköisesti olemaan sitä. Kannustin itseäni sillä, että pystyn tähän siinä missä muutkin.

3.2 Kohti käytännön osuutta

Koko opinnäytetyöni alkoi aktiivisesti syksyllä 2011. Otin yhteyttä Halkokarin koulun rehtoriin Arto Lauriin, jonka kanssa sovimme tapaamisen. Tapaamisen aikana keskustelimme työhöni liittyvästä käytännön osuudesta. Sovimme rehtorin kanssa, että käytännön osuus toimisi samalla opintojeni syventävänä harjoitteluna. Kokonaisuudessaan se kestäisi 10 viikkoa. Joka viikko pitäisin puolentoista tunnin draamatyöpajoja kahdelle eri luokalle. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun esittävän taiteen toisen vuosikurssin opiskelijat pitivät teatteripajaa Halkokarin viides- ja kuudesluokkalaisille, joten koimme yhdessä rehtorin kanssa, että tekisin käytännön osuuteni samojen luokka-asteiden kanssa. Minun työpajani ja teatteripaja tukisivat tällöin toisiaan. Käytännön osuuteni tavoitteena oli kerätä materiaalia tulevan opetussuunnitelman rakenteen ja sisällön suhteen. Vetämieni draamatyöpajojen pohjalta pystyisin löytämään oikeanlaisia harjoitteita, jotka sopisivat kyseiselle ikäryhmälle. Käytännön osuuteni toimi lähtökohtana, kun aloitin opetussuunnitelmaa koota.

Käytännön osuuteeni osallistui kaksi luokkaa, yksi viidesluokka ja yksi kuudesluokka. Otin yhteyttä näiden luokkien omiin opettajiin ja sovin heidän kanssaan tapaamiset, joissa sovimme aikatauluista ja käytännönjärjestelyistä. Samalla kävimme läpi omat tavoitteemme työpajojen suhteen. Kuudesluokkalaisten opettaja kertoi luokkansa olevan vastuussa itsenäisyyspäiväjuhlan ohjelmasta ja pyysikin, että tunneillani suunniteltaisiin ja harjoiteltaisiin esitys liittyen Suomen itsenäistymiseen.

Suunnittelin raakaversion tuntien sisällöstä alku syksystä. Alusta alkaen minulla oli selkeä näkemys siitä, että halusin antaa oppilaille mahdollisimman monipuolista draamaopetusta. En halunnut keskittyä ainoastaan esittävään tai osallistavaan teatteriin. Linkitys draaman ja äidinkielenopetuksen välillä oli jäänyt sivummalle ja mielessä pyöri ainoastaan ajatus draamakasvatuksesta itsenäisenä oppiaineena. Jos olisin tuolloin tutustunut tarkemmin saamaani Itäreitinoetussuunnitelman äidinkielenopetuksen tavoitteisiin, jossa mainitaan teatteri-ilmaisuun tutustuminen, olisivat tuntini painottuneet enemmän teatteriopetukseen. Itäreitinoetussuunnitelmasta ja siihen draamakasvatuksen yhdistämisestä kirjoitan myöhemmin lisää osiossa 3.3 Draamaopetussuunnitelman kokoaminen.

Jaoin suunnitelmani neljään osa-alueeseen: ryhmä- ja vuorovaikutustaidot, esiintyisyys, osallistava/soveltava draama ja teatterikasvatus. Vaikka sosiaalinen oppiminen tapahtuu kaikissa draaman genreissä ja sen erilaisissa harjoitteissa, halusin alkuun ottaa ryhmä- ja vuorovaikutustunneille oman aikansa. Tavoitteenani oli luoda hyvää luokkahenkeä ja turvallista ilmapiiriä draamatyöskentelylle. Samalla oppisin tuntemaan ryhmää ja oppilaita sekä he minua. Tahdoin varmistua siitä, että he kokisivat minut jo alusta alkaen luotettavaksi ohjaajaksi.

Tärkeää on innostus, joka näkyy opettajan asenteessa ja toiminnassa. Omalla innostuksellaan hän luo ryhmään positiivista työskentely ilmapiiriä. Kun opettaja toimii roolissa tai ohjeistaa harjoituksia itse toimimalla, hän konkreettisesti välittää oppilaille omaa uskallustaan, innostustaan ja myönteistä asennettaan työskentelyä kohtaan. (Toivanen 2007, 24.)

Olen Toivasen kanssa täysin samaa mieltä, mutta mielestäni tähän olisi hyvä lisätä vielä, että näillä ominaisuuksilla innostamisella ja uskaltavuudella voidaan tavoitella myös oppilaiden luottamusta.

Tutustumisen ja hyvän ilmapiirin luomisen jälkeen suunnittelin, että jatkaisimme työskentelyyn, jossa paino olisi selkeästi enemmän esiintymisessä ja näyttelijäntyössä. Tästä opetus jatkuisi osallistavaan ja soveltavaan draamaan ja lopettaisimme teatterikasvatukseen. Tällä rakenteella lähti käytännönsuuteni liikkeelle.

Suunnitelmani tuntien suhteen muuttuivat heti ensimmäisten tuntien jälkeen. Koska luokissa ei ollut pidetty aikaisemmin draamakasvatusta, vaati se verkkaisempaa työskentelyä. Emme pystyisi etenemään sitä tahtia, mitä olin ajatellut. Draamatyöskentelyssä edetään ryhmän ehdoilla, oli tehnyt kuinka tarkat suunnitelmat hyvänsä. Omia ideoitaan ei voi väkisin puskea läpi, koska ne eivät välttämättä palvele ryhmää ollenkaan. Täytyy osata aistia ja löytää se, mitä ryhmä tarvitsee missäkin tilanteessa, mistä sille olisi eniten hyötyä.

3.2.1 Poimintoja draamatyöpajoista

Minulla oli siis kaksi luokkaa, joiden kanssa työskentelin. Kuudesluokkalaisia oli 16; tyttöjä ja poikia saman verran ja viidesluokkalaisia 22 joista tyttöjä oli 13 ja poikia 9. Molempien luokkien kanssa aloitin tunnit sillä, että esittelin itseni ja sen, miksi olen täällä ja mitä tulisimme tekemään. Nimirinkiharjoitteen avulla, jossa palloa heittämällä toiselle kerrottiin oma nimi ja asia josta piti, sain kuulla jokaisen nimen ja tutustua oppilaisiin. Sen jälkeen molemmissa luokissa teimme draamasopimuksen. Kerroin tuntien kestävän puolitoista tuntia ja ettemme pitäisi taukoja, paitsi jos olisi aivan pakko. Harjoitteisiin osallistuminen oli vapaaehtoista, jos jokin tuntuisi pahalta, niin sai jättäytyä pois ja seurata sivusta. Halusin painottaa draamasopimuksessa sitä, että kaikki saisivat olla ja osallistua ihan omina itsenään ja kertoa rohkeasti mielipiteensä, asioita joita tunneilla käsiteltäisiin. Keskustelut ja mielipiteet jäisivät niiden seinien sisälle. Varmistin, että tämä sopisi kaikille. Kumpikaan luokka ei ollut sopimusta vastaan. Sovimme myös, että jos ongelmia tai kysymyksiä ilmenisi, tähän sopimukseen voisi tarvittaessa palata.

Se, mikä draamasopimuksen yhteydessä kuitenkin nousi esille, oli harjoitteisiin osallistumisen vapaaehtoisuus. Viidesluokkalaiset jättäytyivät usein harjoitteista pois vedoten siihen, ettei ollut pakko osallistua, jos ei halunnut. Useimmiten syy pois jättäytymiseen oli se, ettei päässyt mieluisensa ryhmään. Harjoitteista poisjättäytymistä käytettiin mielenosoituksena. Tästä muodostui ongelma, kun osallistumista vaihdettiin yhden harjoitteen aikana useamman kerran. Jouduin myöhemmin viidesluokkalaisille ehdottamaan, että harjoitteiden vapaaehtoiseen

osallistumiseen lisättäisiin ehto, että jos ei johonkin harjoitteeseen osallistunut, ei voinut kesken harjoitteen enää liittyä mukaan. Tämän tarkoituksena oli välttää turhaa ajan kulumista ja muiden työskentelyn häiritsemistä. Luokka suostui ehdotukseeni. Aluksi ehdon asettaminen tuntui pahalta, mutta se oli välttämätöntä. Se kuitenkin osoittautui hyväksi ratkaisuksi, koska se selvästi rauhoitti ja helpotti työskentelyä. Oppilaat tekivät harkitummin ratkaisuja osallistumisensa suhteen. Koko tilanne oli minulle erittäin hämmentävä, koska en ollut aikaisemmin työpajoja vetäessäni kokenut, että vapaaehtoisuutta harjoitteiden osallistumiseen olisi käytetty näin ahkeraan, ja että siitä olisi muodostunut jopa ongelma.

Tiesin, että alussa molemmat luokat jännittäisivät, joten ensimmäinen tavoitteeni oli rentouttaa ilmapiiriä. Minulla oli alkuun varattuna kaksi harjoitetta: Kuumapottu, joka on selvästi kilpailuhenkinen harjoite ja Ravipeli, joka taas on leikkisämpi. Molemmille luokille Kuumapottu-harjoite toimi loistavana jäänmurtajana. Oppilaat innostuivat pelistä heti ja halusivat leikkiä sitä useita kertoja koko yhteistyön aikana. Se sai heidät rentoutumaan, mutta aktiivisesti osallistumaan. Uskon tämä johtuvan siitä, että se oli uusi leikki, jossa oli selkeä voittaja.

Yleisesti koko yhteistyön aikana pelit ja leikit, jossa pystyi jotenkin päihittämään muut niin yksilönä kuin ryhmänä, olivat selvästi mukavimpia ja niihin osallistuttiin aktiivisesti. Kilpailuhenkisyys tämän ikäisillä on huomattavan kova ja vielä erityisesti poikien keskuudessa. Uskon sen olevan kytköksissä itsetuntoon. Onnistumisen tunne kohottaa itsetuntoa ja lisää rohkeutta. Vaikka tällaiset kilpailulliset harjoitteet nostattivat kunnolla energiatasoa, en kuitenkaan halunnut lisätä tätä kilpailullisuutta oppilaissa. Mielestäni tämän ikäisten nuorten draamakasvatuksessa voittamisen ja kilpailun sijasta tulisi korostaa ryhmätyön merkitystä ja sitä, ettei epäonnistuminen ole huono tai hävettävä asia. Siksi myöhemmin aloin valita tietoisesti harjoitteita, joissa ei ollut selkeää voittajaa.

Tämän ikäryhmän nuorten kehityksessä kavereiden merkitystä ei voi korostaa liikaa. Jos aikaisemmin ystävyys on lapsille tarkoittanut yhteistä tekemistä, 11-12-vuotiailla se syvenee, tulee pysyvämmäksi ja vastavuoroisemmaksi (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009, 65). Vetäessäni työpajoja huomasin, etenkin ryhmätyöharjoitteissa, että usein hakeuduttiin parhaan ystävän tai ystävien

läheisyyteen. Halusin kuitenkin sekoittaa hieman näitä jo valmiiksi muodostuneita ryhmiä, jotta he pystyisivät tulevaisuudessa työskentelemään ongelmitta erilaisten ihmisten kanssa. Jotta ryhmät sekoittuivat, pyysin heitä muodostamaan ryhmiä jonkun tekijän, kuten sukkiä värin, hiusten pituuden, yms. mukaan, jolloin parhaan kaverin kanssa samaan ryhmään pääseminen ei ollut niin todennäköistä. Itse ryhmien muodostaminen sukkiä tai muun mukaan, ei ollut haastavaa, mutta sen jälkeen siinä ryhmässä toimiminen saattoi aiheuttaa kapinointia. Pahimmillaan se tarkoitti sitä, että ryhmästä jättäytyttiin kokonaan pois tai ei suostuttu yhteistyöhön muiden ryhmäläisten kanssa. Tällöin koko prosessi jämähti siihen, koska minun tuli selvittää ongelma toisessa ryhmässä ja jättää muut työskentelemään itsekseen. Koska aikaa oli rajallisesti, erityisesti kuudesluokkalaisten kanssa, joiden kanssa oli tehtävä vielä esitys, annoin oppilaiden työskennellä mieluisissaan ryhmissä, jotta olisimme pysyneet aikataulussa. Koen siis tärkeäksi sen, että draamakasvatuksessa luokan ryhmäytymiselle on varattu oma erillinen aikansa. Sen vaikutukset helpottavat työskentelyä jatkossa.

Kavereiden vaikutus nuorissa näkyi myös kun tein mielipideharjoitteita. Näitä olivat esimerkiksi mielipidejana, jossa tilaan on tehty näkymätön jana, jonka toisessa päässä on lappu "Samaa mieltä" ja toisessa päässä lappu "Eri mieltä". Välissä voi olla halutessa lappu "En osaa sanoa". Oppilaille esitetään jokin väittämä ja he asettuvat janalle sen mukaan, ovatko väittämän kanssa enemmän samaa vai eri mieltä. Toisessa harjoitteessa nousta tuolilta ylös, jos on väittämän kanssa samaa mieltä. Koin, että etenkin tuoliharjoitteessa oppilaat seurasivat enemmän sitä, mitä kaveri on mieltä, ja tekivät sen pohjalta oman ratkaisunsa. Mielipideharjoitteita vedettäessä on tärkeää painottaa, että jokaisen tulee vastata sen mukaan, mitä itse on mieltä, eikä tehdä valintaa sen pohjalta, mitä kaveri, opettaja tai vanhempi ajattelee tai haluaa oppilaan ajattelevan. Koen tärkeäksi, että nuoria rohkaistaan itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun, jossa mielipiteet muodostuvat omien kokemusten ja ajatusten pohjalta. Muuten mielipideharjoitteet toimivat mielestäni hyvin tälle ikäryhmälle. Yleensä mielipideharjoitteissa ei tarvitse puhua, jos ei halua, jolloin hiljaisimmatkin uskaltavat osallistua keskusteluun ilman, että tarvitsisi sanoa jotain.

Molemmille luokille pidin työpajat, joissa aihe oli kiusaaminen. Valitsin aiheeksi sellaisen, joka olisi oppilaille tuttu. Tunnilla aiheeseen suhtauduttiin yllättävän kevyesti. Harjoite, jossa toiset etenivät rintamana toisia kohti ja toiset kielsivät tulemasta, vedettiin suorastaan pelleilyksi. Toisten päälle juostiin ja naurettiin, vaikka tarkoituksena oli edetä rauhallisesti sekä ilmeettömästi ja havainnoida, mitä tunteita ja ajatuksia toisten käskyt itsessä herättivät. Harjoitteen jälkeisessä purussa kyselin, voiko tällaista olla oikeassa elämässä ja miltä se tuntuisi. Oppilaat kertoivat, että oikeassa elämässä kukaan ei lähestyisi toista, jos hän sen kieltäisi. Se tuntuisi myös inhottavalta ja jopa pelottavalta. Luulen, että kevyt ote aiheeseen johtuu sen todellisuudesta ja rankkuudesta. Aihe on ajankohtainen ja joillekin todella kipeä, joten sille nauraminen on yhdenlainen suojautumiskeino. Teimme tunneilla myös aiheesta kohtauksia ja patsaskuvia, joissa oli selkeä kiusaamistilanne, joka ei päättynyt hyvin. Jokaista kohtausta ja kuvaa pohdittiin ja purettiin yhdessä luokan kanssa. Koko purkuosuus oli hyvin keskittynyt. Mietimme, mitä kohtauksessa tai kuvassa pitäisi tehdä toisin, ettei se päättyisi niin kuin se oli esitetty. Oppilaat ehdottivat ja halusivat löytää eri ratkaisuja kohtauksille. He kertoivat rohkeasti ajatuksiaan siitä, mitä kohtauksessa tai kuvassa näkivät. Omien ehdotusten toteuttaminen ja kokeileminen kohtauksessa käytännössä oli kuitenkin hankalaa, eikä sitä halunnut kovinkaan moni tehdä. Parempi tapa oli vain suoraan käskää, että menepä näyttämään se, mitä juuri ehdotit. Tällöin oppilaat menivät ideoitaan kokeilemaan, jolloin uusia ratkaisuja saatiin konkreettisesti näkyviin.

Prosessidraamoja en ehtinyt vetämään kuin viidesluokkalaisille. Heidän kanssaan kävi kuitenkin heti selväksi, että prosessidraama sopii tämän ikäisille todella hyvin. Prosessidraamassa koko tunti rakentuu tarinan ympärille, jolloin se on yksi iso kokonaisuus. Oppilaat jaksavat hyvin keskittyä, kun edetään tarinan mukana, eikä tiedetä, mitä siinä on luvassa. Samalla kuitenkin oppilaat saavat vaikuttaa tarinan kulkuun. Prosessidraamassa tärkeää on myös roolin ottaminen tarinasta. Yksi opiskelijatovereitteni suunnittelema prosessidraama käsitteli Troijan-sotaa. Siinä oppilaat jakautuivat spartalaisiin ja troijalaisiin. Jokainen sai valita itselleen kreikkalaisen nimen ja keksiä, kuka hän oli, minkä ikäinen, mikä oli hänen ammattinsa ja millainen perhe hänellä oli. Viidesluokkalaiset innostuivat roolinrakentamisesta valtavasti ja siihen paneuduttiin huolella. Prosessidraaman aikana käytiin eri harjoitteilla läpi, mistä Troijan sota sai alkunsa, mitä siinä

tapahtui ja mitkä olivat jälkiseuraukset. Oppilaat saivat myös tehdä itse valintoja, jotka eivät välttämättä olleet samoja kuin alkuperäisessä tarinassa. Oppilaat jaksoivat koko prosessin ajan keskittyä ja kuuntelivat tarkkaavaisesti tarinaa. Tämä avaa siis sitä, kuinka roolin ja leikin kautta voidaan erilaisia aiheita käsitellä ja opiskella lapsille luontaisella tavalla. Samalla voidaan vertailla sen ajan tai tarinan maailmankuvaa nykypäivään, todelliseen maailmaan ja löytää yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia.

3.2.2 Itsenäisyyspäiväjuhlan esitys

Kuten olen aikaisemmin maininnut, kuudesluokka oli vastuussa koulun itsenäisyyspäiväjuhlan ohjelmasta, joten sen suunnittelu ja toteutus sisällytettiin luokanopettajan toiveesta tunneilleni. Esityksen tekeminen sopi hyvin silloisten suunnitelmieni kanssa, koska olin miettinyt niihin opetusta, jossa näyttelijäntyö, esiintyisyys ja teatterikasvatus painottuivat enemmän. Halusin, että esityksestä tulisi mahdollisimman paljon tekijöidensä näköinen, joten toteutin sen ryhmälähtöisesti enkä minkään valmiin tekstin pohjalta. Aloimme kerätä materiaalia aiheen ympäriltä eri harjoitteiden avulla. Samalla tavoitteeni oli laajentaa käsitystä teatterin tekemisestä; näyttää, miten esityksen voi tehdä omien ideoidensa ja ajatustensa pohjalta.

Materiaalia kerättiin keskustelemalla aiheesta mielipideharjoitteiden kautta. Piirsimme Finlandia-hymnin herättämiä kuvia ja teimme patsaskuvia annettujen aiheiden pohjalta. Yksi harjoite oli kirjoittaa ajatusten virtaa aiheiden ”Asuminen Suomessa” ja ”Itsenäisyys tarkoittaa minulle...” pohjalta. Pojille kirjoittaminen oli selvästi epämieluisaa, monet turhautuivat jo heti alussa ja kyselivät uudelleen ja uudelleen, mitä piti oikein tehdä. Tytöille kirjoittaminen ei aiheuttanut ongelmia. Sen sijaan tytöt kokivat vaikeaksi sen, kun tuli tehdä kohtauksia itsenäisyyteen liittyen. Pojat ideoivat hetkessä kohtauksensa ja alkoivat sitä tekemään, heille riitti ns. perusidea ja sitten sitä alettiinkin jo käytännössä kokeilla. Pojille kohtauksiin ja rooliin heittäytyminen oli selkeästi helpompaa. Tytöistä oli huomattavissa, että he eivät halunneet tehdä mitään, joka näyttäisi ”tyhmältä”. Kohtaukset olivat hyvin yksinkertaisia ja vähäeleisiä, mutta selvästi hyvin mietittyjä. Tämä selkeä ero näkyi

koko käytännönsuuden aikana, kun teimme kohtauksia tunneilla. Tämän työskentelyn valossa, voisi jopa päätellä, että tytöt ovat teoreettisempia kuin pojat. Siinä missä pojat menevät ja tekevät kohtauksen sen kummempia miettimättä, tytöt ajattelevat sen alusta loppuun ennen kuin se esitetään.

Koko esitys muodostui fragmenteista, erillisistä kohtauksista, joissa jokaisessa käsiteltiin jotain eri aihetta. Nämä aiheet olivat materiaalinkeräilyvaiheessa nousseet oppilaiden ajatuksista esille. Suuritoisimmaksi muodostui sotakohtaus Sven Dufvasta. Sen ohjaamiseen jouduin käyttämään eniten aikaa, koska kohtauksessa oli paljon rooleja ja se oli ajallisesti kaikkein pisin. Muut kohtaukset olivat hyvin pitkälti oppilaiden käsissä. Koen tällaisen vastuunsiirtämisen oppilaille olevan hyvä valinta, sillä siinä testataan sitä, ovatko he jotain oppineet tunneilla. Se osoittaa myös ohjaajalta luottamusta ja uskoa heitä kohtaan. Tästä syntyy halu tehdä oma osuutensa hyvin. Oppilaat suoriutuivat kohtausten suunnittelemisesta ja toteuttamisesta todella hyvin ilman minun jatkuvaa ohjeistusta ja lopputulos oli näyttävä. Siinä koki itsekkin onnistumisen tunteen, kun huomasi, että jotain opettamastani oli jäänyt mieleen.

Koska Suomen itsenäisyys aiheena ei ollut kuudesluokkalaisille kovinkaan läheinen, pyrin koko esityksen ajan siihen, että sitä käsitellään heidän näkökulmastaan. Silloin aiheesta tuli heille mielenkiintoisempi ja sen tekemiseen paneuduttiin. Koko esitystä oli mukava tehdä, kun huomasi, että oppilaat olivat aktiivisia ja he pitivät esityksen tekemisestä. Heistä näki, että he tekivät parhaansa ja kannustivat toisiaan, koska halusivat esityksen onnistuvan. Tämä on mielestäni hyvä esimerkki siitä, kuinka koulussa tehtävät juhlaesitykset tulisi tehdä oppilaiden ajatusten ja ideoiden kautta. Tällöin esityksestä tulee tekijöidensä näköinen ja sitä on mieluista tehdä, joka näkyy niin harjoittellessa kuin lopputuloksessa.

Vaikka esityksen tekeminen oli tärkeä kokemus niin oppilaille kuin minullekin, söi se suuren osan muusta draamaopetuksesta, jota olin suunnitellut. Tärkeää olisi ollut harjoitella lavalla olemista ja keskittymistä, kehoillista ilmaisua ja näyttelijän työtä ennen kuin varsinaista esitystä alettiin työstää. Tällöin itse kohtausten läpikäymiseen ja harjoitteluun siirtyminen olisi voinut olla oppilaille helpompaa sekä rohkeampaa ja isompaa. Näitä ilmaisuun ja esiintymiseen liittyviä harjoitteita

tehdessä olisi samalla kehittyneet ryhmä- ja vuorovaikutustaidot. Esitystä suunnitellessa joillekin työskentely ryhmässä, jossa ei ollutkaan parasta kaveria, oli hankalaa. Se näkyi kapinointina ja täysin passiiviseksi heittäytymisenä. Jälkeenpäin ajateltuna erilliselle ryhmäytymiselle olisi tarvittu enemmän aikaa. Juhlanäytelmät toimivat kouluissa yhdenlaisina vuoden kohokohtina. Jotta työskentely olisi kaikille mielekästä, mielenkiintoista ja lopputulos korkeatasoinen, on pitkäjänteinen ja varhain aloitettu draamakasvatus lähes välttämätöntä.

3.3 Draamaopetussuunnitelman kokoaminen

Kuten aikaisemmin mainitsin, Halkokarin koulun rehtori Arto Lauri antoi minulle avuksi koulun opetussuunnitelman äidinkielenopetuksesta. Sen avulla aloin suunnittelemaan varsinaista draamaopetussuunnitelmaa äidinkielenopetukseen. Halkokarin koulu kuuluu osaksi Kokkolan Itäreittiä, jonka muodostavat Hakalahden, Halkokarin, Jokilaakson ja Torkinmäen koulut sekä muutama edellä mainittujen alueiden päiväkoti. Heille on suunniteltu oma Itäreitin opetussuunnitelma, jonka tavoitteena on ollut esi- ja perusopetuksen tavoitteiden selkiyttäminen ja opetuksen yhtenäistäminen, jolloin oppilaalle luodaan ehyt ja turvallinen oppijan polku esiopetuksesta peruskoulun päättövaiheeseen (Itäreitin opetussuunnitelma 2004, 4). Opetussuunnitelmaan on kirjoitettu koulun oppimistavoitteita ja opetuksen keskeisiä sisältöjä. Tämän otsikon alta löytyy osio aihekokonaisuuksista, joita pystyisi käsittelemään draamakasvatuksen avulla. Esimerkiksi ensimmäinen aihekokonaisuus käsittelee ihmisenä kasvamista, jonka alle on linkitetty vuorovaikutus. Muita aihekokonaisuuksia ovat esimerkiksi kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, joissa kulttuurien välisiä eroja, syrjintää ja hyväksyntää voisi tutkia prosessidraaman avulla. Lähes jokaisen aihekokonaisuuden alla olevia yksityiskohtaisempia teemoja voidaan käsitellä draaman keinoin. Mutta koska työni koskee draamakasvatusta osana äidinkielenopetusta, keskityn siihen ja jätän Itäreitin opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien käsittelemisen draaman avulla tähän.

Itäreitin opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 6-9 tavoitteiksi on asetettu luonnollisesti aikaisempien kielentuntemusten perustietojen vahvistamista sekä

kriittisyyttä ja aktiivisuutta lukemiseen, kirjoittamiseen ja kuuntelemiseen (Itäreit in opetussuunnitelma 2004, 91). Tavoitteissa lukee myös tutustuminen teatteri-ilmaisuun, jonka alle opetussuunnitelmani asettuu. Kysyin koulun rehtorilta, oliko tälle teatteri-ilmaisulle määritelty jokin tuntimäärä, jonka saa käyttää äidinkielenopetuksessa. Hän vastasi, ettei tarkkoja määrittelyjä ole tehty vaan se riippuu opettajan ja oppilaan tilanteista. Hän ehdotti teatteri-ilmaisun opetuksen suunnittelemista periodeihin, jotka olisivat noin 4-6 viikon mittaisia, jolloin kullakin viikolla olisi kaksi puolentoistatunnin mittaista teatteri-ilmaisun opetustuntia. Tällainen muutaman viikon putki takaisi ainakin intensiivisen ja aktiivisen työskentelyn sekä helpottaisi tuntien sijoittamisen muuhun opetukseen nähden.

Olen suunnitellut opetussuunnitelman siis siten, että niitä olisi kaksi lukuvuodessa, yksi syksyllä ja yksi keväällä. Periodi on pituudeltaan neljä viikkoa, jolloin tunteja tulee 16 per periodi, toisin sanoen tunteja pidetään 8 kertaa. Kun tunnit lasketaan yhteen syksyltä ja keväältä, on niitä 32. Opetussuunnitelman tavoitteena on tutustuttaa oppilaat teatteri-ilmaisuun: näyttölemiseen, keholliseen ilmaisuun, improvisaatioon ja kohtauksien luomiseen. Samalla oppilaat kehittävät ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja, ryhmässä toimimista, sosiaalisia taitoja, vahvistavat minä kuvaansa ja omia erikoiskykyjään.

Syksyn periodi on jaettu kahteen viikkoon, jossa ensimmäisellä viikolla painopiste on selvästi ryhmä- ja vuorovaikutustaidoissa. Halusin heti draamaopetuksen alkuun varata erillisen ajan tälle aihepiirille, jotta saavutettaisiin hyvä ryhmähenki sekä rento ja turvallinen ilmapiiri. Samalla tavoitteena on myös tutustuttaa oppilaat ryhmässä toimimiselle. Syksyn periodin toisella viikolla sosiaalisen oppimisen ja ryhmässä toimimisen rinnalle lisätään kehollinen ilmaisu. Tehdään pantomiimi- ja patsasharjoitteita, haastetaan kehoa ilmaisemisessa. Näissä harjoitteissa painopiste on teatteri-ilmaisun oppimisessa.

Keväällä työskentely jatkuu kohtausten merkeissä. Käydään läpi mitä kohtauksiin kuuluu ja harjoitellaan niiden tekemistä. Tehdään kohtauksia valmiin dialogien pohjalta ja kehitellään niitä itse käyttäen apuna esimerkiksi kuvia. Tavoitteina on kehittää oppilaiden luovuutta ja lisätä tietämystä teatterin tekemisestä. Samalla sosiaalinen oppiminen jatkuu eri ryhmätöiden yhteydessä. Kevään periodina

aikana suunnitellaan myös demo, jonka tarkoituksena on näyttää muille tunneilla opittuja asioita. Demo voi olla yksi iso kokonaisuus tai vaihtoehtoisesti eri palasista, kohtauksista muodostuva teos. Vaihtoehtoisesti demon voi dokumentoida videokameralla luokassa.

Tämän lisäksi olen opetussuunnitelmaan maininnut joidenkin harjoitteiden kohdille niiden käyttömahdollisuuksista muissa äidinkielen aiheissa. Näitä ovat esimerkiksi kuunteleminen ja puhuminen, jossa tehtävät liittyvät oppilaan omaan elämään ja sen lähipiiriin. Tarkoituksena on opetella ottamaan huomioon muiden mielipiteet sekä pitää pienimuotoisia esitelmiä kokemusten ja luetun pohjalta (Itäreit in opetussuunnitelma 2004, 91.) Lopullinen opetussuunnitelma tavoitteineen ja harjoitteineen löytyy liitteistä.

Se, kuinka hyvin opetussuunnitelma toimii käytännössä, riippuu pitkälti koulusta ja opettajista. Olen suunnitellut draaman kuudesluokkalaisten äidinkielenopetukseen, jolloin se tulee osaksi opetusta kovin myöhäisessä vaiheessa. Jo ensimmäisillä luokilla aloitettu draamakasvatus mahdollistaisi pitkäjänteisen etenemisen, jolloin harjoitteet olisivat alussa helpompia ja kuudesluokkaan tullessa selkeästi haastavampia.

4 POHDINTAA

4.1 Oman työskentelyni reflektointia

Kokonaisuudessaan onnistuin mielestäni hyvin draamatuntieni kanssa. Oppilaat innostuivat harjoitteista ja olivat aktiivisesti mukana. Ilmapiiri luokassa oli rento ja kommunikointi minun ja oppilaiden välillä välitöntä. Molemmat osapuolet pystyivät ja uskalsivat sanoa ja kysyä asioita suoraan. Mitään isoja ongelmia ei tarvinnut selvittää, vaan työskentely eteni mukavasti. Minun oli helppoa ja luontevaa työskennellä kouluympäristössä ja tämän ikäisten nuorten kanssa. Oli palkitsevaa nähdä, kuinka he rohkaistuivat ilmaisemaan itseään niin lavalla kuin luokassa käytävissä keskusteluissa. Koen, että luottamus omaan ammattitaitooni lisääntyi, kun jokin opetuksestani oli oppilaista positiivisesti nähtävissä.

Se, joka mieltäni jäi kuitenkin kaivertamaan, oli joidenkin tuntien hätäinen suunnittelu. Joskus aika oli kortilla ja sen takia tuli tehtyä muutamia hätäisiä, toisinaan epätoivoisia ratkaisuja. Kun suunnitelmat olivat epäselvät, se näkyi minussa epävarmuutena saapuessani tunneille sekä epämääräisinä ohjeiden antamisena. Se taas vaikutti oppilaisiin rauhattomuutena. Tapio Toivanen kirjoittaa, että häiriökäyttäytymistä syntyy, jos oppilas tuntee itsensä turvattomaksi tai hän ei ymmärrä toiminnan tavoitteita (Toivanen 2007, 20). Tämä oli nähtävissä myös minun tunneilla silloin, kun tunnit olivat epämääräisiä. Oppilaat eivät jaksaneet keskittyä ja alkoivat häiritä muita ja heidän työskentelyään. He olivat turhautuneita. Kun olin paneutunut tunnin suunnitteluun, tiesin tasan tarkkaan mitä tehtäisiin ja miksi. Silloin tunti onnistui kokonaisuudessaan hyvin ja jouhevasti. Tällöin siitä nauttivat niin minä itse kuin oppilaatkin. Draamaopettajan, niin kuin minkä tahansa opettajan, on tärkeää olla itse kartalla siitä, mitä tehdään ja miten, koska kukaan muukaan ei sitä tiedä. Oppilailla täytyy olla luotto siihen, että opettajalla on vetäjänä kaikki langat käsissään ja hän vie juttua eteenpäin. Se luo turvallisen ympäristön työskennellä. Kun työympäristö on turvallinen, on oppilaiden helppo heittäytyä draaman vietäväksi.

Usein mietin tuntien jälkeen, että saivatkohan oppilaat tästä nyt mitään. Jos harjoitus ei ollut mennytkään niin kuin olin suunnitellut, emme olleet päässeet pintaa syvemmälle tai työskentely oli ollut rauhatonta, ajattelin, sen olevan hyödytön ja minä huono ohjaaja. Olen jälkeinpäin ymmärtänyt, että draamakasvatuksessa oppiminen on verkkaisempaa ja yksilöllisempää, eikä niin sanottua muutosta oppilaissa näe saman tien. On ymmärrettävää, että minä en ole ihmeidentekijä ja pienilläkin asioilla voi olla suuri vaikutus.

Vetäessäni tunteja ja ollessani opettajan roolissa, huomasin, että auktoriteetin ja ns. ystävän välinen raja oli hankala hahmottaa. Mietinkin usein, että olenko nyt liian ankara oppilaita kohtaan ja pitäisikö olla enemmän ystävällisempi tai toisinpäin, pitäisikö ottaa tiukempi ote. Välillä varsinkin viidesluokkalaisten kanssa, joiden kanssa tuli olla jäməkampi, tuli tunne, että olenko ihan hirveä? Totesin monesti kuitenkin, että jotkut tilanteet vaativat jämää otetta ja periksiantamattomuutta, koska muuten emme olisi edenneet, eikä silloin tunti olisi palvellut ketään. Ystävänä pystyi olemaan, kun siihen oli mahdollisuus. Viidesluokkalaiset lohduttivatkin viimeisellä kerralla, kun totesin, että toivottavasti en ole ollut hirveä ja huutanut liikaa, että ”ethän sä ole huutanut vielä ollenkaan!” Ilmeisesti oppilaat eivät pienestä säikähdä.

Aikaisemmin mainitsemani draamakasvatuksen arvot ja eettiset säännöt olivat koetuksella vetäessäni tunteja. Joskus jonkin harjoitteen yhteydessä teki mieleni sanoa, että et voi ajatella tai sanoa noin. Se kuitenkin olisi sotinut täysin draamakasvatuksen periaatteita vastaan, jossa hyväksyntä ja avoimuus oppilaita ja heidän ajatuksiaan kohtaan on yksi kulmakivistä. Sen sijaan että alkaa paasata oikeasta ja väärästä, on se tehtävä niin, että oppilaat itse havaitsevat ja erottavat oikean ja väärän. Hankalia olivat myös tilanteet, joissa kyselin oppilaiden mielipidettä jostain asiasta, ja kun he eivät saaneet ajatuksia puettua sanoiksi, oli esittämäni jatkokysymys johdatteleva ”Tarkoititko tätä?”. Onhan oppilasta hyvä auttaa tarkentavilla kysymyksillä, mutta niiden ei tulisi viedä mihinkään haluttuun vastaukseen, vaan syventää heidän jo valmiita ajatuksia.

4.2 Oppilaiden palaute

Keräsin molemmilta luokilta viimeisen tunnin yhteydessä palautetta kyselylomakkeen avulla, joka löytyy liitteistä. Halusin tietää, mitä mieltä he olivat olleet yhteisistä tunneistamme. Suurin osa kuudesluokkalaisista oli pitänyt itsenäisyyspäiväesityksen tekemisestä eniten ja Kuumapottu oli paras leikki. Monet kirjoittivat myös oppineensa näyttämään paremmin, esiintymään rohkeammin ja sen, että pienilläkin mielenilmaisuilla olisi merkitystä. Negatiivista palautetta sai Ravipeli, joka oli ollut ”ihan tyhmä.” Kuudesluokkalaiset kokivat, että tällaisia tunteja tulisi olla jatkossakin, koska ne koettiin kivoiksi ja hauskoiksi. Osalla olisi kiinnostusta esiintymiseen ja joku koki draamatuntien lisäävän itseluottamusta. Viidesluokkalaisten palautteen perusteella tunneista oli pidetty, erityisesti Kuumapottu-leikistä ja prosessidraamoista. Ärsyttävintä tunneilla oli ollut Ravipeli ja toisten häiriköinti. Myös viidesluokkalaiset halusivat tunteja jatkossakin ja kokivat ne opettavaisiksi.

Lomakkeita lukiessani huomasin, että monella perustelut olivat aika suppeat. Koen, että lomakkeen muoto olisi voinut olla monipuolisempi, jolloin vastaukset ja perustelut olisivat saattaneet olla myös monipuolisempia. Jälkeenpäin on tullut mieleen, että palautteen olisi voinut kysyä suullisesti koko luokalta vaikka siten, että ensin he olisivat saaneet pienryhmissä keskustella, jonka jälkeen koko luokan kanssa olisi voinut jakaa ajatuksiaan tunneista. Oppilaat olisivat tällöin pystyneet täydentämään ja ruokkimaan toistensa ajatuksia ja minä mahdollisesti lypsää lisää perusteluja.

4.3 Johtopäätöksiä

Oppilaiden palautteesta käy selvästi esille se, että draamakasvatus on tärkeä oppiaine ja nuorten kasvu suorastaan vaatii sitä. Vain 10 viikon työskentelyn aikana oli osalla itsetunto sekä rohkeus esiintymiseen ja oman mielipiteen ilmaisemiseen lisääntynyt. Tämä oli heissä nähtävissä. Joissakin oppilaissa oli nähtävissä selvä muutos. Yksi oppilas, joka oli alussa vaikuttanut hyvin kilpailuhenkiseltä, itsensä muiden yläpuolelle asettavaksi ja jonkin verran

passiiviseksi työskentelijäksi, osoittautuikin todelliseksi ohjaajanaluksi, kun työskentely itsenäisyyspäiväesityksen kanssa alkoi. Hänellä oli todella vahvat visiot lavastuksesta ja kohtauksen rakenteesta. Hän kannusti muita ja oli aktiivisesti mukana. Käsitykseni hänestä muuttui täysin. Oli mukava huomata, että draamakärpänen oli puraissut häntäkin. Toinen esimerkki on oppilas, joka vaikutti hyvin hiljaiselta ja ujolta, eikä tuonut itseään esille työskennellessä. Hän kuitenkin ehdotti, että voisi soittaa kitaralla Maamme-laulun itsenäisyyspäiväesityksessä. Koin suurta iloa siitä, että hän toi oman erityisosaamisensa näkyville ja ehdotti rohkeasti ideaansa.

Vaikka draamassa työskennellään paljon ryhmissä ja työskentely on ryhmälähtöistä, se kuitenkin nostaa yksilöt esille aivan uudessa valossa. Toinen luokanopettajista totesi minulle kerran välitunnilla, että on hyvin kiinnostavaa tarkkailla oppilaita sillä aikaa, kun minä olen ohjaimissa. Hänen mukaansa oppilaista nousee uusia puolia esiin. Uskon, että tähän vaikuttaa nimenomaan se, että opettaja ei ole johtoasemassa, eikä tällöin näe nuoria vain oppilaina. Koska työskentely poikkeaa paljon tavallisesta, paljastuu oppilaista uusia käyttäytymistapoja, reaktioita ja piirteitä. Heidän omat mielipiteensä, ajatuksensa, kokemuksensa, tunteensa ja tarinansa pääsevät paremmin kuuluville ja nähdyksi. Voin siis todeta, että draamakasvatus auttaa näkemään oppilaita omina itsenään, sellaisina kuinka he ovat ihmisinä.

4.4 Lopuksi

Olen työssäni koettanut tuoda mahdollisimman selvästi esille, mitä draamakasvatus on, miten sitä voidaan käyttää ja kuinka tärkeää se on. Draamakasvatus auttaa muodostamaan minäkuva ja itsetuntoa, kehittää sosiaalisia taitoja ja luovuutta sekä auttaa ymmärtämään ja hyväksymään muita ympärillä olevia. Se myös rohkaisee lapsia ja nuoria esiintymään, ei vain lavoilla näytelmissä, vaan myös arkipäiväisissä tilanteissa. Oman kokemukseni pohjalta voin sanoa, että nyky-yhteiskunnassa sosiaaliset taidot, hyvä itsensä ilmaisu ja esiintyminen ovat arvostetussa asemassa. Nämä taidot eivät ole kaikille kuitenkaan itsestäänselvyksiä. Tämän takia niiden oppimiseen tulisi tarjota

mahdollisuus draamakasvatuksen avulla. Draamakasvatuksessa ei siis vain opeteta teatteria, siinä opetetaan elämää.

Toivon, että opetussuunnitelmani otetaan käyttöön Halkokarin kuudesluokkalaisten äidinkielenopetuksessa ja se koetaan hyödylliseksi. Uskon siitä olevan apua niin opettajille kuin oppilaille. Toivon myös, että muut koulut ottavat mallia Halkokarin koulusta, joka on rohkeasti tarttunut draamaan kiinni opetuksessaan. Näin pysytään kehityksessä mukana.

Monet varmasti väittävät minua turhan optimistiseksi, jos väitän uskovani siihen, että draamakasvatus löytää vielä paikkansa kouluissa. Näen sen lisääntyvän koulujen perusopetuksessa, mitä edemmäs tulevaisuuteen mennään. Vaikka tämä draamaopetussuunnitelmani on sisällytetty vain yhden koulun kuudesluokkalaisten äidinkielenopetukseen, ajaa se silti asiaa eteenpäin. Pienillä lisäyksillä saavutetaan isoja muutoksia.

LÄHTEET

Bowell, P. & Heap, B. S. Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen. 2005. Englanninkielinen alkuteos Planning Process Drama (David Fulton Publisher 2001) Suomennos: Airaksinen, R., Korhonen, P., & Korhonen, P. Helsinki: Tmi Raija Airaksinen, Draamtyö.

Collin, J., Korhonen, K., Penttinen, L. & Vakiala, V. 2003 Tutkivaoppiminen. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.tutkiva.edu.hel.fi/tutkivaoppiminen.html>. Luettu 6.4.2012.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkivaoppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.-7.painos. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY

Harju, V-M. 2008. Tutkiva oppiminen verkossa. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Suomen museoliitto.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus: Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!. Jyväskylä: Minerva

Heikinheimo, K. & Hurskainen, V. 2002. Harjoituksilla voimaa, luovuutta ja työniloa. Helsinki: Sanopase OY SaneBase Ltd.

Hyppönen, M. & Linnossuo, O. (toim.) 2006. Intohimosalaatti. Helsinki: LK-kirjat/Lasten Keskus

Itäreit in opetussuunnitelma. 2004. Www-dokumentti. Saatavissa: https://www.kokkola.fi/opetus_ja_koulutus/perusopetus/luokat_1_9_fi/halkokarin_koulu/opetussuunnitelma/fi_FI/opetussuunnitelma/. Luettu 6.4.2012.

Kaartinen, V. & Sura, S. (toim.) Draama ja kasvatus: opas koulun draamatyöskentelyyn. Turku: Turun yliopisto.

Karppinen, S., Ruokonen, I., & Uusikylä, K. 2008. Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla: kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Oy Finnlectura Ab

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning : experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs (NJ): Pretince-Hall.

Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Helsinki; Juva; Porvoo: WSOY

- Korhonen, P. & Østern, A-L. (toim.) 2001. Katarsis: draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus Atena Kustannus OY.
- Laukka, S. & Mönkkönen, J. 2007. Yhtä draamaa – Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelma. Helsinki: Draamatyö.
- Lintunen Jarmo. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) Draama. Elämys. Kokemus.: kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Toinen, muuttamaton painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Nurmirinta, H., Leppämäki, P. & Horppu S. 2009. Kehityopsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino OY
- Rainio, E. 2009. Prosessidraama ja tutkiva teatterityö. Vantaa. Sivistysliitto Kansalaisfoorumi.
- Ranta Yli-talo, M., Nelson, S. & Ventola, M-R. (toim.) 2011. Ainutlaatuisia unelmia: kuvaus osallistavan taiteen työpajaprosessista. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Rautiainen, A. 2005 Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulun Stadian julkaisuja, sarja b: oppimateriaalit 4. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä : PS-kustannus
- Toivanen, T. 2002. "Mä en ois ikinä uskonu ittestäni sellasta": peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Toivanen, T. 2007. Lento! draama ja teatteri koulussa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Untamala, A. 2012. Teatteriopetus perusopetukseen Suomessa. Sähköposti sini.paasila@cou.fi 25.1.2012 & 5.4.2012.
- Vehkalahti, R. 2006. Leikkivä teatteri: opas teatteri-ilmaisun ohjaajalle. Helsinki: Lasten Keskus.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto, akateeminen väitöskirja. Www-dokumentti. Saatavissa <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8310-3.pdf> Luettu 4.4.2012.

LIITTEET

Liite 1

**HALKOKARIN KUUDES LUOKKALAISTEN ÄIDINKIELENOPETUKSEN
DRAAMAOPETUSSUUNNITELMA**

Sini Paasila

Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

Kevät 2012

Draamakasvatuksen tavoitteet ja harjoitteet kuudesluokkalaisten äidinkielen tunneille

Opetussuunnitelman tavoitteena on tutustuttaa oppilaat teatteri-ilmaisuun: näyttelemiseen, keholliseen ilmaisuun, improvisaatioon ja kohtauksien luomiseen. Samalla oppilaat kehittävät ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja, ryhmässä toimimista, sosiaalisia taitoja, vahvistavat minä kuvaansa ja omia erikoiskykyjään.

Opetussuunnitelma muodostuu kahdesta periodista, jotka kestävät neljä viikkoa ja jokaisella viikolla on kaksi kaksoistuntia. Tunteja yhdessä periodissa on siis 16. Molempiin periodeihin on kirjoitettu niiden tavoitteista sekä harjoitusehdotuksia. Myös harjoitteiden tavoitteita avataan. Joidenkin harjoitteiden kohdalle on erikseen maininnut niiden hyödyntämisestä muussa äidinkielenopetuksessa. Harjoitteita on otettu kirjoista Intohimosalaatti (Hyppönen & Linnossuo (toim.) 2006), Harjoituksilla voimaa, luovuutta ja työniloa (Heikinheimo & Hurskanen 2002) ja Leikkivä teatteri: opas teatteri-ilmaisuuden ohjaajalle (Vehkalahti 2006).

Jos tunnit pidetään luokkatilassa, tulisi jokaisen tunnin alussa saada tilaa liikkumiselle, joten pulpetit on siirrettävä mahdollisimman sivuun. Ensimmäisellä tunnilla tulee tehdä yhteinen draamasopimus. Draamasopimuksen tarkoituksena on sopia luokan kanssa yhteisistä säännöistä tai rajoista, joita noudatetaan draamatunneilla. Tällöin jokainen tietää minkälaisissa raameissa liikutaan. Säännöt auttavat sitoutumaan yhteiseen toimintaan. Draamasopimuksessa säännöt voidaan keksiä yhdessä luokan kanssa. Jos ilmenee ongelmia, voidaan sopimukseen palata ja muistuttaa, että ne ovat yhdessä laaditut ja sovitut. Draamasopimukseen voi lisätä myöhemmin tarkennuksia tai uusia sääntöjä.

Tunnin rakenteesta ja harjoitteiden kestosta voi ohjaaja tai opettaja päättää itse. Alkuun tulisi kuitenkin aina kerrata draamasopimus, jottei yhteiset säännöt unohdu. Ensin on hyvä tehdä lämmittelevä harjoite, jossa nostatetaan energiaa tai kerätään keskittymistä tarpeen mukaan. Energiatasosta voi osallistujilta kysyä suoraan. Lopuksi tunti on hyvä viedä päätökseen kokoamalla koko ryhmä yhteen ja tekemällä jokin loppuharjoite, jossa puretaan tuntia ja sen aikana nousseita ajatuksia ja tunteita.

Esimerkkirunko kehollisen ilmaisun draamatyöpajasta (90 min. paja).

Tämä runko on sovellettavissa muihin työpajojen aiheisiin.

1. Aloitus + draamasopimus (n. 5 min.)

- kerätään ryhmä yhteiseen ringiin
- kerrotaan tunnin aihe (ei välttämätön)
- kerrataan yhteinen draamasopimus

2. Alkulämmittely: Peiliharjoite (n. 10 min.)

- tehdään harjoite, joka aktivoi tai vaihtoehtoisesti auttaa keskittymään toiminnallisen työskentelyyn
- harjoite voidaan yhdistää tunnilla käsiteltävään aiheeseen
- Peiliharjoitteessa on parit, joissa toinen on peili ja toinen peilaaja
- harjoitteen aikana keskitytään ja samalla herätellään kehoa

3. Tunnin aiheeseen johtava harjoite: Sekohyppelystillit (n. 15 min)

- tässä harjoitteessa johdatellaan tunnilla käsiteltävään aiheeseen tarkemmin
- harjoite ei tule olla vielä liian haastava tai monimutkainen
- harjoitteen tarkoituksena on herätellä ajatuksia ja kiinnostusta tunnin aiheeseen
- Sekohyppelystilleissä liikutaan musiikin tahtiin, kunnes musiikki pysähtyy ja kaikki jähmettyvät patsaiksi
- harjoitteessa ilmaistaan keholla ja tulkitaan kehon kautta näkyviä asioita

4. Tunnin aiheen käsittely jatkuu: Kävely tilassa (n. 15 min.)

- aiheen käsittely jatkuu ja harjoitteet monipuolistuu
- Kävely tilassa –harjoitteessa, oppilaat kulkevat tilassa opettajan ohjeiden mukaan
- haastetaan kehoa ja liikkumista

(tässä välissä luontevaa pitää tauko, jos on tapeellista)

5. Lopputunnin haastetehtävä: Pantomiimikohtaukset (n. 30 min.)

- loppupuolelle tuntia on hyvä asettaa jokin haastavampi harjoite, joka on selvästi pitkäkestoisempi ja enemmän oppilaiden itse toteuttama
- haastetehtävässä tiivistyy tunnin aikana käydyt harjoitteet, ajatukset, keskustelut ym.
- Pantomiimikohtauksissa oppilaat pareittain harjoittelevat ja esittävä muille pantomiimikohtauksen, joka esitetään muille
- muut saavat arvata, mitä kohtauksessa tapahtui ja samalla antaa rakentavaa palautetta

6. Loppuharjoite: Hetket tilassa (n. 15 min.)

- lopuksi tehdään harjoite, jonka tarkoituksena on purkaa tuntia
- Hetket tilassa –harjoitteessa jokainen valitsee tilasta paikan, jossa koki jotain merkittävää tunnin aikana, opettaja kiertää ja kyselee jokaiselta, miksi valitsi sen paikan.
- harjoitteen sijasta, voidaan ryhmä koota loppurinkiin, jossa käydään yhdessä läpi jokaisen ajatuksia, tunteita ja kokemuksia, joita on noussut esiin

Harjoitteita alkulämmittelyyn:Kuumapottu

Kuumapottu on leikki, jossa oppilaat seisovat ringissä. Yksi menee istumaan ringin keskelle ja sulkee silmät. Yhdelle ringissä olevalle annetaan pallo, jota aletaan kierrättämään myötäpäivään ojentamalla pallo toiselle. Ringissä keskellä istuvan tehtävä on läpsäyttää kätensä yhteen, milloin itse haluaa. Se, jolla on pallo kädessä läpsäyksen kuuluessa, tippuu pelistä ja menee maahan vatsalleen makaamaan. Pallo jatkaa kiertämistä, ja aina kun läpsäys kuuluu, joku tippuu. Jos vieressä makaa joku vatsallaan, on hänen yli varovasti astuttava ennen kuin pallon saa toiselle antaa. Jos vieressä makaa useampi vatsallaan, on heidän kaikkien yli astuttava. Jos läpsäys kuuluu silloin, kun joku on astumassa toisen yli, hän putoaa, koska pitelee palloa. Joka jää viimeiseksi ylös, on voittaja ja pääsee seuraavalla kerralla keskelle läpsäyttämään käsiä.

Tavoitteet: innostua, aktivoitua

Bussipysäkki

Oppilaat seisovat ringissä. Jokainen laittaa katseen maahan. Kun ohjaaja laskee kolmeen ja huutaa nyt, kaikki nostavat katseensa ylös ja katsovat jotakin suoraan silmiin. Jos katseet kohtaavat jonkun kanssa, tulee huudahtaa säikähtäen ja kääntyä ringissä selin. He ovat pudonneet pelistä. Peli jatkuu niin kauan, että kaikki ovat kääntyneet selin.

Tavoitteet: keskittyä, katsekontaktin ja reagoinnin harjoittelu

Peukunnappaus

Peukunnappauksessa oppilaat seisovat ringissä. Jokainen nostaa oikean käden peukalon ylös ja asettaa käden sivulle. Vasen käsi asetetaan vieressä olevan osallistujan käden yläpuolelle siihen kuitenkaan koskematta. Kun ohjaaja sanoo ”Hep!”, on tarkoituksena saada toisen peukalosta kiinni, mutta samalla vetää oma peukalo ns. turvaan. Tätä voi tehdä useamman kerran putkeen.

Tavoitteet: keskittyä, innostua, reagointi kahteen asiaan yhtä aikaa

Sähkötyt

Oppilaat seisovat ringissä ja pitävät toisiaan kädestä kiinni. Tarkoituksena on lähettää sähkö kädenpuristuksella. Yksi lähettää käden puristuksen puristamalla jommankumman vieressä olevan kättä. Hän taas puristaa heti seuraavan kättä, kun tuntee saaneensa puristuksen. Kun sähkö on tullut takaisin puristuksena lähettäjälle, sanoo lähettäjä ”Perillä” merkiksi siitä, että kierros on tehty. Ohjaaja voi ottaa aikaa, kuinka kauan yhden sähköksen lähettämiseen menee ja tehdä ennätystilastoa. Sähkö voi olla myös useamman puristuksen mittainen tai eri rytmisiä puristuksia.

Tavoitteet: keskittyä, kosketus, reagointi, ryhmäytyminen

Hännystely

Kaikille jaetaan huivi, joka sidotaan housunkaulukseen hännäksi. Kaikki yrittävät napata itselleen mahdollisimman monta häntää. Leikkiä voidaan leikkiä kontaten tai juosten.

Tavoitteet: leikkiminen, aktivoituminen, energian purku
(Hyppönen & Linnossuo (toim.) 2006, 27)

Hedelmäsalaatti

Istutaan piirissä tuoleilla. Tuoleja on oltava yksi vähemmän kuin leikkijöitä, ja piiristä on hyvä tehdä tiivis. Jokainen valitsee hiljaa mielessään omaksi hedelmäkseen jonkun seuraavista: appelsiini, omena, banaani. Valintaa ei kerrota muille. Yksi pelaajista aloittaa ja menee piirin keskelle seisomaan. Hän valitsee jonkun hedelmistä ja sanoo tämän ääneen. Kaikkien niiden henkilöiden, jotka ovat kyseisen hedelmän omakseen valinneet, täytyy vaihtaa paikkaa. Myös keskellä olijalla etsii tyhjän tuolin heti hedelmän esitettyään. Viereiselle paikoille tai omalle paikalle takaisin ei saa mennä. Se joka jää ilman paikka, jää keskelle ja valitsee taas hedelmän. Keskellä olijalla on myös mahdollisuus valita vaihtoehtoksi hedelmäsalaatti, jolloin kaikki vaihtavat paikkaa.

Jatkomahdollisuus: Mikäli halutaan lisätä leikkiin tutustumisaspekti, voidaan muutaman harjoittelukierroksen jälkeen jatkaa siten, että keskellä olijalla mainitsee

jonkin ominaisuuden, joka on totta hänelle. Hän kysyy esimerkiksi: Onko muita, jotka harrastavat musiikkia? Kaikki joiden harrastuksena on musiikki, vaihtavat paikkaa.

Tavoitteet: tutustuminen, alkulämmittely, irrottelu
(Heikinheimo & Hurskainen, 2002, 59)

Mika Häkkinen

Ryhmä asettuu isoon piiriin, joko istumaan lattialle tai seisomaan. Joka toinen piirissä nostaa kätensä ylös. He ovat paalupaikkalaisia. Loput ovat takaa-ajajia. Molemmille ryhmille annetaan pienehkö tyyny tai jotain muuta helposti kädestä toiseen kulkevaa, mutta sen verran isoa, että kuljetukseen tarvitaan molemmat kädet. Tyynyjä lähdetään kuljettamaan piirissä joukkueen jäseneltä toiselle siten, että paalupaikkalaisten tyyny lähtee liikkeelle muutamaa pysähdystä takaa-ajajien tyynyä edellä. Peli jatkuu esimerkiksi 5 kierrosta piirin ympäri ja katsotaan, saavatko takaa-ajajat paalupaikkalaisten etumatkan kurottua umpeen. (Vehkalahti, 2006, 81).

Tavoitteet: lämmittely, aktivoiminen, innostuminen, ryhmäyttäminen

Musikaaliset tuolit

Jokainen oppilas ottaa yhden tuolin ja asettaa sen haluamaansa paikkaan tilassa. Yksi tuoli otetaan kuitenkin pois. Tuoleja on siis vähemmän kuin oppilaita. Musiikki laitetaan soimaan ja jokainen alkaa tanssia pitkin tilaa koskematta kuitenkaan tuoleihin. Kun musiikki lakkaa, tulee kaikkien pyrkiä istumaan jollekin tuolille. Se joka jää ilman tuolia, menee sivuun istumaan ja seuraamaan muiden liikkumista. Tämän jälkeen musiikki laitetaan taas soimaan ja jatketaan samalla tavalla kuin alussa. Myöhemmin harjoitteeseen voi ottaa lisäohjeen, että kun jäljellä on enää 5-7 osallistujaa, tulee heidän esiintyä musiikin mukana niille, jotka ovat leikistä jo tippuneet.

Tavoitteet: luova liikkuminen, aktivoiva, ilmaisu

Harjoitteita tunnin lopettamiseen:Jokaisen puheenvuoro

Ryhmä istuu tai seisoo ringissä. Jokainen saa sanoa vuorollaan päällimmäisiä ajatuksia, tunteita, joita on herännyt tunnin aikana, antaa palautetta tunnista tai mitä haluaakaan sanoa. Joskus ohjeeksi voi antaa, että täytyy kiteyttää ajatuksensa 1-3 sanaan. Harjoitteessa on voi käyttää palloa siten, että se, jolla on pallo kädessä saa puhua, muut kuuntelevat. Näin jokainen saa oman rauhansa puheenvuorolleen. Sopii myös harjoitteeksi äidinkielen aiheeseen ”Puhuminen ja kuunteleminen”.

Tavoitteet: palautteen antaminen, kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen, ajatusten tiivistäminen, reflektointi, tunnin kokoaminen

Patsaita tilassa

Jokainen valitsee tilasta sellaisen paikan, joka jäi jollakin tapaa tunnilta parhaiten mieleen. Siellä paikassa saattoi tunnilla tapahtua jotain kivaa, kummastuttavaa, ikävää, mielenkiintoista jne. Kun jokainen on mennyt valitsemaansa paikkaan tilassa, opettaja kiertää jokaisen luona ja koskettaa olkapäähän, jolloin saa kertoa, miksi on valinnut sen paikan. Ohjeistukseen voi myöhemmin lisätä, että jokainen paikan valittuaan tekee patsaan, joka kuvastaa sitä, miksi sen on valinnut.

Tavoitteet: muisteleminen, ajatusten kehollistaminen, erityiskohtien paikantaminen, reflektointi, tunnin kokoaminen

Kiitos-rinki

Istutaan ringissä. Jokainen vuorollaan kiittää oikealla puolella istuvaa jostakin. Kiitoksen saaja sanoo ainoastaan ”Ole hyvä.” Kiitoksen sijaan, voidaan antaa toiselle palautetta jostain. Palautteen saaja sano ainoastaan ”Kiitos.” Sopii myös harjoitteeksi äidinkielen aiheeseen ”Puhuminen ja kuunteleminen”.

Tavoitteet: palautteen antaminen, kiittäminen

Pakkaaminen

Nyt voi ottaa mielessäsi esille pienen matkalaukun. Mitä haluat tästä päivästä pakata mukaasi matkalaukkuun, kun lähdet eteenpäin. (Tauko.)

Pakkaa juuri se mitä haluat. Se pysyy turvallisesti mukanas ja huomaat, että se yllättävästi vaikuttaa monissa tilanteissa.

(Heikinheimo & Hurskainen, 2002, 95.)

Tavoitteet: kertaaminen, mielikuvituksen kehittäminen

Rentoutus lattialla

Jokainen valitsee haluamansa paikan lattialta ja asettuu selälleen makaamaan. Voi sulkea silmänä. Hengitellään syvään. Mietitään ajatuksissa tunnin tapahtumia. Jokaisella ulos hengityksellä voi tuntea, kuinka keho rentoutuu. Ensin päälaki, sen jälkeen otsa, kasvot, kaula ja niska. Hengitykset jatkuvat ja kädet rentoutuu aina olkapäistä sormenpäihin asti. Sen jälkeen ulos hengityksillä rentoutuu olkapäät ja hartiat, rintakehä ja selkä, vatsa. Lopuksi vielä uloshengityksillä rentoutuu jalat lantiosta varpasiin asti. Hetki hengitellään ja sitten rauhallisesti nouseaan ylös. Harjoitteen aikana voidaan soittaa rauhallista ja rentouttavaa musiikkia.

Tavoitteet: rentoutuminen, rauhoittuminen, tunnin läpikäyminen ajatuksissa, jännityksen purkaminen

Syksyn periodi

Syksyn periodi on jaettu kahteen viikkoon, jossa ensimmäisellä viikolla painopiste on selvästi ryhmä- ja vuorovaikutustaidoissa. Tavoitteena on luoda hyvä ryhmähenki, rento ja turvallinen ilmapiiri sekä tutustuttaa oppilaat ryhmässä toimimiselle. Toisella viikolla sosiaalisen oppimisen ja ryhmässä toimimisen rinnalle lisätään kehollinen ilmaisu. Tällöin painopiste on teatteri-ilmaisun oppimisessa.

Ryhmä- ja vuorovaikutusharjoitteita:

Lentävämatto

Jaetaan oppilaat kahteen ryhmään. Molemmilla ryhmillä on matto, jonka päällä kaikkien tulee seistä, molemmilla jaloilla. Tehtävänä on kääntää matto nurinpäin, niin ettei kukaan ns. ”tipahda” pois kyydistä. Jos jonkun jalka koskettaa lattiaa, on hän silloin tippunut ja peli loppuu heidän osaltaan.

Tavoitteet: ryhmätyö, luovuus,

Ryhmän yhteiset tekijät

Jaetaan oppilaat (riippuen oppilaiden lukumäärästä) 4-5 ryhmään. Ryhmissä oppilaat listaavat kukin omalle paperilleen asioita, joista pitävät ja eivät pidä. Sen jälkeen oppilaat omissa ryhmissään vertailevat listojaan ja merkitsevät, jos samoja asioita löytyy. Yhteistekijöiden pohjalta he muodostavat kolme eri patsas kuvaelmaa. Nämä kuvat näytetään muille luokkalaisille ja yhdessä keskustellaan, mitä kuvassa näkyy. Patsaskuvia tehdessä on tärkeää muistuttaa, ettei patsas puhu, ääntele eikä liiku. Sopii myös harjoitteeksi äidinkielen aiheeseen ”Puhuminen ja kuunteleminen”.

Tavoitteet: ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, hyväksyminen, kehollistaminen

Sokko autonkuljetus

Paritehtävä. Toinen pareista laittaa silmät kiinni ja toinen on kuljettaa häntä ympäri tilaa. Käskyt ovat seuraavat: taputus selkään – eteenpäin, taputus oikeaan olkapäähän – käännös oikealle, taputus vasempaan olkapäähän – käännös vasemmalle, kosketus päälle – stop, käsi selässä – peruutus. Kuljettaja on vastuussa sokosta. Kuljettajan täytyy seurata, ettei törmäyksiä satu.

Tavoitteet: koskettaminen, luottaminen, aivojen aktivoiminen, hahmottaminen

Kuvioiden muodostaminen äänettömästi

Liikutaan tilassa yksin ja hiljaa. Ei olla kenenkään kanssa kontaktissa. Opettaja antaa ryhmälle tehtäväksi muodostaa erilaisia kuvioita ilman verbaalista kommunikointia. Kuviot voivat olla esimerkiksi S-kirjan, neliö, kolmio, lentokone jne. Oppilaita voi pyytää myös järjestäytymään riviin esimerkiksi iän mukaan, hiustenpituuden mukaan, sukien värin mukaan jne. Kun rivi on muodostettu, voidaan yhtä oppilasta pyytää poistumaan rivistä ja ns. tarkastamaan, onko rivi muodostettu hänen mielestään oikein.

Tavoitteet: kuunteleminen, kommunikointi ilman sanoja, tiimityöskentely

Vähenevät tuolit

Musiikin soidessa osallistujat kiertävät yhdessä tuoleja, joita on yhtä monta kuin osallistujaa. Musiikki loppuu ja osallistujat hakevat itselleen tuolin. Musiikki laitetaan uudestaan soimaan ja yksi tuoli otetaan pois. Musiikki keskeytetään ja osallistujien tehtävänä on yhdessä toisiaan auttaen mahtua jäljellä oleville tuoleille. Tuoleja vähennetään yksi kerrallaan. Osallistujat voivat suunnitella asettumista tuolien vähetessä edelleen.

Tavoitteet: leikkiminen, yhteistoiminta

(Hyppönen & Linnossuo (toim.), 2006, 34.)

Peili-improt

Valitaan parit. Toinen pareista on peili ja toinen peilaaja. Peilaaja on aktiivinen liikkeen synnyttävä ja peili liikkuu peilaajan liikkeen mukaan. Pyritään rauhalliseen

ja ehjään suoritukseen. Soitetaan rauhallista taustamusiikkia ja sovitaan, ettei harjoituksen aikana puhuta. Muutaman minuutin jälkeen vaihdetaan paria.

Muunnelma: Tehdään aamutoimet peili-improna. Tehtävä käy silloin myös aloitus- ja tutumisharjoitteesta.

Tavoitteet: keskittyminen, tutustuminen toisen ihmisen kehonkieleen, tottuminen olemaan lähellä toista, vuorovaikutus

(Hyppönen & Linnossuo (toim.), 2006, 48.)

Noita, kääpiö ja jättiläinen

Jaetaan ryhmä puoliksi. Molemmat joukkueet asettuvat rintamaksi luokkien päätyihin. Molemmat joukkueet päättävät hiljaa omissa ryhmissään, minkä kolmesta vaihtoehdosta (noita, kääpiö tai jättiläinen) valitsevat. Kun molemmat joukkueet ovat tehneet päätöksen, asettuvat he rintamaksi ja lähtevät kävelemään kohti toista joukkuetta samalla huutaen ”Täältä me tullaan!” Kun joukkueet ovat toisiaan vastakkain, ohjaaja laskee kolmeen, jonka jälkeen joukkueet alkavat esittää valitsemaansa hahmoa. Noita tekee taikoja käsillään ja nauraa kimeästi, kääpiö menee kyykkyy, puistaa nyrkkiään ja mutisee, jättiläinen nousee varpailleen, nostaa kätensä ylös ja karjuu. Noita voittaa kääpiön, kääpiö voittaa jättiläisen ja jättiläinen voittaa noidan. Se joukkue joka on hävinnyt ottelun, juoksee karkuun ja voittaja joukkue yrittää ottaa heitä kiinni. Ne jotka jäävät kiinni, siirtyvät vastustaja joukkueeseen. Sen jälkeen leikki jatkuu niin kuin alussa.

Tavoitteet: yhteistoiminta, ilmaisu, reagointi

Harjoitusehdotuksia keholliseen ilmaisuun:

Sekohyppelystilit tai Patsasnäyttely

Ohjaaja laittaa musiikkia soimaan ja pyytää oppilaita liikkumaan sen tahtiin. Kun musiikki keskeytyy, on kaikkien jäätävä paikoilleen juuri siihen asentoon, mihin jäivät musiikin keskeytyessä. Ei siis saa liikkua eikä puhua. Ohjaaja kiertele patsaiden ympärillä ja valitsee yhden koskettamalla tätä olkapäähän. Tämä valittu saa puhua ja liikkua vapaasti. Ohjaaja pyytää valittua katselemaan muita patsaita ja haastattelee, mikä olisi mahdollisesti tällaisen patsasnäyttelyn nimi. Valittu saa

itse keksiä nimen sen pohjalta, mitä patsaat hänen mielestään esittää. Sen jälkeen musiikki lähtee uudestaan soimaan ja harjoite lähtee alusta.

Tavoitteet: luova liikkuminen, aktivoiminen, patsastyöskenteleminen, ilmaisu, improvisaatio

Muovailtava ja muovailija

Tämä on pariharjoite. Toinen pareista on muovailija, toinen muovailtava. Se, jota muovaillaan, antaa aiheen, jonka pohjalta muovailija muovailee muovattavasta patsaan. Kun patsas on valmis, antaa muovattava uuden aiheen ja muovailija toteuttaa sen. Tärkeää on muistuttaa, ettei toista saa väkisin vääntää ja liian kovaa, jottei vahinkoja satu. Lopuksi parit vaihtavat osia: se, joka on ollut aluksi muovailija, onkin muovattava.

Tavoitteet: kuunteleminen, asioiden kehollistaminen, koskettaminen, vuorovaikutus

Epäassosiaatio-leikki

Liikutaan tilassa itsekseen ja hiljaa. Ei olla kenenkään kanssa kontaktissa. Kuka tahansa saa ehdottaa jotain toimintaa ja tapaa millä se tehdään, mutta ne eivät saa liittyä toisiinsa. Esimerkki: "Siivotaan vihaisesti." Tällöin kaikki huutavat joo ja alkavat siivota vihaisesti niin kauan kunnes opettaja pyytää jatkamaan kävelyä normaalisti. Sen jälkeen joku toinen saa ehdottaa. Tarkoituksena on yhdistää erilaisia toimintoja eri tunteiden alle niin, ettei sanoja käytetä. Sopii myös harjoitteeksi äidinkielen aiheeseen "Puhuminen ja kuunteleminen".

Tavoitteet: aktivointi, ilmaisu, improvisaatio, toisten ideoiden hyväksyminen

Erilaisia kävelijöitä

Liikutaan tilassa itsekseen ja hiljaa. Ei olla kenenkään kanssa kontaktissa. Opettaja antaa ohjeistuksen, jossa hän pyytää oppilaita kävelemään jollakin erikoisella tavalla. Esimerkki: ”Liikkukaa niin kuin lattialla olisi paljon saippuaa” tai ”liikkukaa niin kuin teillä olisi kamala vessahätä” tai ”liikkukaa kuin olisitte 100-vuotias vanhus”. Kun opettaja antaa luvan, voidaan kävelyä jatkaa normaalisti.

Tavoitteet: kehollinen ilmaisu, aktivointi

Pantomiimia

Pantomiimissa jokainen saa vuorollaan käydä luokan edessä esittämässä jotain ilman puhetta tai ääniä. Toiset arvaavat, mitä toinen esitti ja antavat lopuksi aplodit.

Variaatio: Tämän voi tehdä paritehtävänä siten, että opettaja antaa lappuja, joissa on pieni kohta rooleineen. Esimerkiksi: ”Väsynyt kampaaja leikkaa surullisen asiakkaan hiuksia”. Parit saavat hetken aikaa suunnitella ja kerätä mahdollista rekvisiittaa. Sen jälkeen jokainen esittää omansa ja toiset arvaavat.

Tavoitteet: kehollinen ilmaisu, tilanteiden esittämistä

Kevään periodi

Kevään periodin tavoitteena on jatkaa mihin syksyllä jäätiin. Ensiksi on hyvä kerrata, mitä syksyllä tehtiin. Sen jälkeen tutustutaan kohtauksiin, pohditaan mistä kohtaus muodostuu, mitä sen aikana tulee käydä ilmi. Harjoitellaan kohtausten tekemistä ja niiden näyttelemistä. Kohtauksia tehdessä ja suunnitellessa kehittyvät myös vuorovaikutustaidot, kuunteleminen ja ryhmässä toimiminen. Kevään periodissa suunnitellaan myös demo, joka esitetään muulle koululle. Demon tarkoituksena on näyttää tunneilla opittuja asioita. Demo voi muodostua erillisistä asioista ja kohtauksista tai olla yksi iso kokonaisuus. Vaihtoehtoisesti demon voi dokumentoida videokameralla luokassa.

Kohtauksiin liittyviä harjoitusehdotuksia:

Tilanteita lennosta

Liikutaan tilassa yksin ja hiljaa. Ei olla toistaiseksi kontaktissa muihin. Opettaja huutaa tilanteen, joka tulee kaikkien näytellä. Esimerkiksi: "Olet juuri kuullut, että olet voittanut lotossa jättipotin". Tässä vaiheessa saa puhua ja ottaa muihin kontaktia. Tämän jälkeen opettajan toimesta, liikkuminen tilassa jatkuu kuten alussa, kunnes uusi tilanne annetaan.

Tavoitteet: reagoiminen, aktivointi, ilmaisu, vuorovaikutus

Dialogista kohtaukseksi

Tämän harjoitteen voi tehdä pareittain tai pienryhmässä. Opettaja antaa oppilaille valmiin dialogin. Oppilaiden tulee tehdä siitä kohtaus, jossa käy ilmi, ketä kohtauksessa ovat, mitä he tekevät, missä ja milloin sekä kohtauksessa tapahtuva käänne. Kohtaus voi olla jostain valmiista tekstistä tai opettajan itse kirjoittama. Kohtaukset esitetään muille ja keskustellaan siitä, mitä muut kohtauksessa näkivät ja tulivatko kaikki vaadittavat seikat esille. Samalla voidaan antaa toisille rakentavaa palautetta. Sopii myös harjoitteeksi äidinkielen aiheeseen "Lukeminen ja kirjallisuus".

Tavoitteet: kohtauksen muodostaminen, näyttelijätyön kehittäminen, keskusteleminen, kuunteleminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen

Kuvasta kohtaus

Sama tehtävänanto kuin harjoitteessa ”Dialogista kohtaukseksi”. Aluksi kuvat voivat olla selkeitä kuvia jostain tilanteesta ja myöhemmin olla haasteellisempia ja abstraktisempia kuvia. Kohtaukset esitetään muille ja keskustellaan siitä, mitä muut kohtauksessa näkivät ja tulivatko kaikki vaadittavat seikat esille. Samalla voidaan antaa toisille rakentavaa palautetta. Sopii myös harjoitteeksi äidinkielen aiheeseen ”Lukeminen ja kirjallisuus”.

Tavoitteet: kohtauksen muodostaminen, dialogin kirjoittaminen, näyttelijäntyön kehittäminen, keskusteleminen, kuunteleminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen

Lappudraama

Lappudraama on draaman ja improvisaation väliltä oleva harjoitus, jossa korkeintaan 25 hengen ryhmälle annetaan kaikille lapuilla roolit. Lappudraama voi sijoittua minne vain, mutta helppo aloitus on tehdä draama junassa. Rooleille on annettu ainakin ikä, sukupuoli ja syy olla junassa, mutta voidaan tietysti antaa vielä paljon enemmän ohjeita. Joukossa on kaksi rosvoa, joista toisella on varastettuja timantteja ja toisella rahoja niiden lunastamiseen, sekä lisäksi ainakin yksi poliisi. Roolien joukossa on tietysti myös junan henkilökuntaa ja matkustajia. Ihmiset tulevat junaan vapaassa järjestyksessä, joko oikeasta ovesta tai siten, että ennen sisään­tuloaan leikkiin he saavat tarkkailla tilannetta sivusta. Yhdessä on sovittu esim. Missä ovat ovi, wc, ravintolavaunu tai puhelin. Jokaisen tulisi saada selville mahdollisimman monen muun pelaajan henkilöllisyys ja esittää samalla omaa rooliaan. Roistojen pitäisi löytää toisensa ja suorittaa vaihto ja poliisin löytää heidät ennen sitä. Juna on helppo paikka tehdä ensimmäinen lappudraama, koska draaman kulkua voi säädellä asemilla. Ohjaaja huutaa aina seuraavan aseman nimen ja junaan nousee ja sieltä poistutaan vain asemilla. Lisäksi se, että junassa istutaan, auttaa hahmottamaan tilannetta. Kannattaa kuitenkin sopia, että istumapaikkoja voi muuttaa kesken leikin, sillä muuten voi olla vaikeaa saada selville muiden rooleja.

Harjoitusta jatketaan, kunnes rosvot ovat suorittaneet vaihdon tai heidät on vangittu. Sen jälkeen pidetään oikeudenkäynti. Oikeudenkäynnissä ohjaaja on tuomari ja kutsuu kaikki henkilöt 1-4 kerrallaan todistamaan, jotta saataisiin selville tapahtumat junassa ja kaikkien roolit. Jokainen todistaa roolissaan, eli roistot tietenkin valehtelevat teoistaan. Jokainen henkilön tullessa todistamaan, kysytään muilta, tietävätkö he hänen henkilöllisyytensä ja mitä hän teki junassa ja mihin hän oli menossa. Lopuksi äänestetään ketkä kaikista, joita kohtaan oikeudenkäynnissä esitettiin epäilyksiä, voisivat olla oikeat roistot. (Tai äänestetään onko rosvoja vastaan tarpeeksi todisteita, mikäli heidät vangittiin pelin aikaan.) Äänestyksen jälkeen paljastetaan totuus.

(Vehkalahti, 2006, 151-152)

Tavoitteet: ison kokonaisuuden työstäminen, roolityö, improvisaatio, eläytyminen, vuorovaikutus, kuunteleminen, päättelykyky

Liite 2

Palautelomake draamatyöpajoista Halkokarin viides- ja kuudesluokalle syksyllä 2011

Palaute Halkokarin viides- ja kuudesluokkien oppilailta. Ei tarvitse kirjoittaa nimeä.
Annathan rehellistä palautetta!

Mikä oli draamatunneilla kivointa, hauskinta, parasta?

Mikä oli draamatunneilla ärsyttävintä, tylsintä, vaikeinta?

Opitko jotain uutta, mitä?

Oliko jotain, mitä et ymmärtänyt?

Pitäisikö tällaisia tunteja olla enemmän koulussa? Miksi?

Vapaa sana...

Kiitos palautteesta!!